Paed. Th.
~~1844a~~
2134

Jacobi

BIBLIOTECA
REGIA
MONACENSIS.

Teutsche

Schulmethodik.

Ein Handbuch für Lehrer,

besonders

für die Mitglieder der Schullehrer-Fortbildungs-Anstalten
und für gehobene Schullehrer-Seminarien.

Von

Dr. Friedrich Jacobi,
k. Seminar-Inspektor in Altdorf.

I. Theil.

Altdorf, 1841.

343. C.
Bayerische Staatsbibliothek München

Druck der T. Hessel'schen Offizin.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Den

erhabenen, hochherzigen

Fürsten

und preißwürdigen

Regierungen Teutschlands,

welche die Bildung unserer vaterländischen Jugend
so segensreich fördern,

in allertiefster Ehrfurcht

gewidmet

von

dem Verfasser.

Vorrede.

Die Schullehrerseminarien sind Bildungsanstalten der neuesten Zeit, noch mehr die Schullehrer-Fortbildungsanstalten und Lehrervereine. Wenn es nun in Lehranstalten, welche Jahrhunderte bestehen, für manche Unterrichtszweige jetzt noch an zweckmäßigen Lehrbüchern fehlt, so daß die Landesregierungen, welche gleiche Lehrbücher einführen wollen, sich genöthiget sehen, den Zeitpunkt der Einführung immer weiter hinauszurücken; so ist es begreiflich, warum die neuerrichteten Anstalten noch weniger mit vollkommen geeigneten Lehrbüchern versehen sind.

Die Nachtheile dieses Mangels geeigneter Lehrbücher fühlte auch der Verfasser, als ihm vor eilf Jahren neben mehreren andern Lehrgegenständen der Unterricht in der Methodik am hiesigen Seminar übertragen wurde, und er sich vergebens nach einem Werke umsah, das er als

Leitfaden bei seinem Unterrichte in der Methodenlehre hätte zweckmäßig benützen können. Basedow's Methodenbuch, Vierthaler's Elemente der Methodik und Pädagogik, Seiler's Schulmethodenbuch und Wilmsen's Unterrichtskunst waren — so viel sie auch für ihre Zeit geleistet hatten — veraltet; Dinter's vorzüglichste Regeln der Pädagogik, Methodik und Schullehrerklugheit waren ohnehin nur für den ersten Anlauf berechnet; Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Schwarz's Erziehungslehre, Stephani's System der öffentlichen Erziehung und Graser's Divinität umspannten das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts, sammt allen Anstalten und Beziehungen; Hergenröther's Erziehungslehre im Geiste des Christenthums, Harnisch's Handbuch für das teutsche Volksschulwesen, Christian Heinrich Zeller's Lehren der Erfahrung und Wießner's encyklopädisches Handbuch für Volksschullehrer handelten von der Wirksamkeit des Schullehrers in allen Verhältnissen, selbst von seinem Privatleben; Denzel's Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre war damals noch unvollendet, und zur Einführung als Lehrbuch zu kostenspielig; und Zerrenner's Methodenbuch, das sich am ersten geeignet hätte, obwohl es ebenfalls im Preiße sehr hoch stand, hatte noch nicht die Verbesserungen der fünften Auflage erlebt.

Der Verfasser dieses Handbuches der teutschen Schulmethodik war daher genöthiget, sich tiefer in die Werke der Erfinder neuer Methoden selbst hineinzuarbeiten, und unmittelbar aus den Schriften Basedow's, Pestalozzi's, Bell's und Lancaster's, Stephani's und

Graser's, sammt vieler Anderer, welche einzelne Gebiete der Methodik mit Auszeichnung behandelten, das Eigenthümliche jeder besondern Methode, wie das, worin sich Alle vereinten, zusammenzutragen und zur Lehrmittheilung zuzubereiten.

Je mehr er sich aber damit beschäftigte, desto lebhafter wurde in ihm der Wunsch, es möchte doch ein dazu tüchtiger Pädagoge sich die Aufgabe setzen, zwei methodische Werke zu schreiben, — eines, welches die Regeln für den Unterricht überhaupt recht natürlich und einfach aus allgemeinen Grundsätzen ableitete, und sie in leicht verständlicher Sprache auf die einzelnen Lehrgegenstände der Volksschule anwendete, so daß man das Erprobteste für den teutschen Schulunterricht sicher und kurz beisammen hätte; und ein anderes, welches auf dieser Grundlage fortbaute, und den Leser mit dem Hauptinhalte aller wichtigeren Methoden und dem Urtheile der bedeutendsten Pädagogen über dieselben, so wie über jeden wichtigeren Gegenstand der Schulmethodik überhaupt vertraut machte. Jene Schrift würde sich dann zunächst für Schullehrerseminare eignen und für diejenigen Lehrer, welche kein Seminar besuchen konnten, aber geneigt sind, dasselbe durch Nachlesen möglichst zu ersetzen; diese würde die bereits vorgebildeten Lehrer weiter führen, und namentlich den Schullehrer-Fortbildungs-Anstalten oder Lehrervereinen eine gemeinsame und sichere Grundlage für ihre gegenseitigen Belehrungen, Berathungen und praktischen Uebungen darbieten, und die Lehrer allmählich durch das ganze Gebiet der Schulmethodik führen, so daß ein jeder auf demselben einheimisch würde, seine Unterrichts-Weise

dadurch immer mehr verbessern könnte, und daß die begabteren Männer in den Stand gesetzt würden, einzusehen, wo es noch in der Unterrichts-Wissenschaft selbst Etwas zu thun gebe, und wie dieß zu geschehen habe.

Mit Freuden begrüßte daher der Verfasser jede neue Erscheinung auf dem Gebiete der Methodik, hoffend, daß darin dieses dringende Bedürfniß der Seminarien und Fortbildungsanstalten seine Befriedigung finden würde. Allein seine Hoffnung wurde bis jetzt nicht erfüllt. Die gehrten Verfasser der neuesten methodischen Werke hatten sich entweder ein anderes Ziel gesetzt, wie Diesterweg und seine 9 Mitarbeiter in ihrem „Wegweiser", Spieß in seinem „Unterrichts-Wegweiser", Dreher in seinem „Elementar-Unterricht", Beneke in seiner „Erziehungs- und Unterrichts-Lehre", Würkert und Haan mit einer Gesellschaft teutscher Lehrer und Erzieher in ihrer „Stadt- und Landschule" und der Herausgeber des „Schullehrers des 19ten Jahrhunderts"; oder sie schienen das vorgesteckte Ziel nicht erreicht zu haben, wie Baader in seiner „theoretisch-praktischen Erziehungs- und Unterrichts-Methode", Schweitzer in seiner „Methodik", Stamm in seinem „Schullehrer in seiner Vollkommenheit" u. A.

Als unter diesen Erwartungen ein volles Jahrzehend verflossen war, und das königlich bayerische Ministerium des Innern inzwischen zur Verwirklichung der von Sr. Majestät dem Könige beabsichtigten Einführung gleichmäßiger Lehrbücher in allen Lehranstalten Bayerns die Seminar-Inspektoren durch die allerhöchste Verordnung vom

28. November 1836 aufgefordert hatte, nicht nur Lehrbücher zu bezeichnen, die ihnen zur allgemeinen Einführung geeignet schienen, sondern kurze Skizzen der von ihnen selbst statt förmlicher Lehrbücher benützten Hefte einzusenden; hielt es der Verfasser des vorliegenden Handbuches der teutschen Schulmethodik für seine Pflicht, ebenfalls nach Kräften beizutragen, daß die allerhöchste Absicht seines allerdurchlauchtigsten Königes erreicht, und durch die Ausarbeitung eines Lehrbuches der Methodik für Seminarien und eines Handbuches derselben für Schullehrer nicht nur den Lehrern und Zöglingen der Seminare, wie den Vorständen und Mitgliedern der Fortbildungs-Anstalten die methodische Grund- und Fortbildung erleichtert, sondern daß eben dadurch auch zum Ausbau der pädagogischen Wissenschaft Einiges beigetragen werde.

So entstand dieses Handbuch der teutschen Schulmethodik, dessen erster Theil die allgemeine Methodik, der zweite die besondere behandeln, und dem sich später ein kurzes Lehrbuch der Methodik anschließen wird, welches das Wesentlichste der Methodik für Schulseminaristen zusammenstellen soll, so daß dann die beiden Werke sich so zu einander verhalten, wie Grundriß und Ausführung, oder wie die Anstalten selbst, für die sie bestimmt sind — Seminare und Fortbildungsanstalten.

Der Verfasser hofft, sich unter Gottes Beistand dem Ziele wenigstens zu nähern, und ist zufrieden, wenn er nur das Bedürfniß richtig erkannt hat, die Erwartungen einigermaßen befriedigt, und vielleicht einen begabteren

und erfahrneren Pädagogen veranlaßt, das Ziel vollends zu erreichen, wornach er ringt.

Darum Nachsicht und freundliche Aufnahme dem Werke von Standesgenossen, Vorgesetzten und öffentlichen Beurtheilern! Gnade aber und Segen von Gott Allen, die für die Bildung der Jugend wirken, allermeist den erhabenen Fürsten und preißwürdigen Regierungen, welche durch wahre Beförderung der Erziehung und des Unterrichts unserem gemeinsamen teutschen Vaterlande eine segensreiche Zukunft, und sich selbst zugleich ein Denkmal sichern, das Alles überstrahlt, was des Menschen Hand zu schaffen vermag!

Altdorf, am 5. März 1841.

Der Verfasser.

Inhalts-Verzeichniß.

Einleitung.

Seite

Bestimmung des Menschen §. 1. 1

Erziehung §. 2. 3

Umfang der Erziehung §. 3. 4

Christliche Erziehung §. 4. 6

Unterricht §. 5. 7

Bildung §. 6. 9

Häusliche Erziehung und Erziehungs-Anstalten §. 7. . . . 10

Privat-Unterricht und Unterrichts-Anstalten §. 8. . . . 13

Die Volksschule §. 9. 16

Die christliche Volksschule §. 10. 18

Werth der Volksschule §. 11. 19

Der Schullehrer §. 12. 21

Haupt-Eigenschaften des Schullehrers:

a) In körperlicher Hinsicht §. 13–15. 23

b) In geistiger Hinsicht §. 16–20. 26

Anleitung zum Erziehen und Unterrichten oder Pädagogik und Methodik § 21. 31

Erziehungs- und Unterrichtskunst §. 22. 32

Lehrart oder Methode §. 23. 33

Universal-Methode §. 24. 35

Kennzeichen der wahren Methode §. 25. 39

Mittel, zur wahren Methode zu gelangen §. 26. 42

Teutsche Schulmethodik und ihre Eintheilung §. 27. . . . 46

Erster Theil.

Allgemeine Schulmethodik.

Eintheilung der allgemeinen Schulmethodik §. 28. . . . . 51.

Erste Abtheilung.

Seite

Regeln, welche der Schüler selbst, als Grundbedingungen des Unterrichtsgedeihens zu beachten hat, §. 29.

1) In Beziehung auf sein Erkenntnißvermögen §. 30—32. . 54
2) In Beziehung auf sein Gefühlsvermögen §. 33. . . 58
3) In Beziehung auf sein Begehrungsvermögen §. 34. u. 35. . 59

Zweite Abtheilung.

Regeln, welche sich auf die Person des Lehrers beziehen.

A. Das Aeußere des Lehrers betreffend.

1) Reinlichkeit in Allem §. 37. 62
2) Anständige Kleidung §. 38. 63
3) Geziemendes Mienen- und Geberdenspiel §. 39. . 64
4) Würdige Sprache und schöner Vortrag §. 40. u. 41. 66

B. Das Innere des Lehrers betreffend.

1) Heiterkeit des Gemüthes §. 42. u. 43. . . . 70
2) Lebendigkeit der Erkenntnißkräfte §. 44. . . 72
3) Heiligung und Kraft des Willens §. 45. . . 74

Dritte Abtheilung.

Regeln, welche die Lehrgegenstände betreffen.

A. Was soll in teutschen Schulen gelehrt werden?

1) Gränzen des Unterrichtsstoffes der Volksschule überhaupt §. 46. 79
2) Hauptgebiete des Volksschulunterrichts §. 47. . . 80
3) Aufzählung der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule §. 48. 72
4) Würdigung der Lehrgegenstände der Volksschule nach ihrer Wichtigkeit §. 49. 86

a) Nothwendige Lehrgegenstände.

1) Religion §. 50. 88
2) Sprache §. 51. 91
3) Schreiben und Lesen §. 52. . . . 94
4) Rechnen §. 53. 97
5) Anschauungs-Unterricht §. 54. . . 100
6) Gesang §. 55. 104

b) Wünschenswerthe Lehrgegenstände §. 56. 109

1) Erd- und Himmelskunde §. 57. . . 113
2) Geschichte §. 58. 116
3) Naturbeschreibung und Menschenkunde §. 59. 120
4) Naturlehre §. 60. 123
5) Formenlehre und Zeichnen §. 61. . . 124

Verhältniß der nothwendigen und wünschenswerthen Lehrgegenstände §. 62. 128

Inhalts = Verzeichniß

Seite

B. Wann sollen diese Gegenstände gelehrt werden?

I. In Beziehung auf die allgemeine Schulzeit.

1) Landesbestimmungen darüber:
a) Werktagsschulen betreffend 133
b) Sonntagsschulen betreffend 153

2) Eintheilung der Lehrgegenstände nach der Dauer der allgemeinen Schulzeit oder Schulziele:
a) Schulziele der Werktagsschule 142
b) = = Sonntagsschule 145

II. In Beziehung auf die besondere Klassenzeit.

1) Eintheilung der Schulen in Klassen.
a) Der Werktagsschule.
aa) Unter mehreren Lehrern 152
(Trennung nach dem Geschlecht) 155
(Trennung der Abtheilungen) 159
(Verhältniß der getrennten Klassen) . . . 160
bb) Unter Einem Lehrer.
(Wechselseitige Schuleinrichtung) 161
b) Der Sonntagsschule.
aa) Unter mehreren Lehrern 176
bb) Unter Einem Lehrer 177

2) Vertheilung des Lehrstoffes nach der Klassenzeit oder Klassenziele
1) Klassenziele im Anschauungsunterricht . . . 181
4) Klassenziele im Lesen 182
3) Klassenziele im Schönschreiben 184
2) Klassenziele im Rechnen 186
5) Klassenziele im Religionsunterricht 187
6) Klassenziele im Sprachunterricht 191
7) Klassenziele im Singen 195

III. In Beziehung auf die Jahres =, Wochen = und Tageszeit.
Sommer und Winterschulen 197
Ferien und Feiertage 198
Abstufung des Lehrstoffes nach Semestern und Wochen . 202
Zahl der wöchentlichen Lehrstunden 203
Tägliche Unterrichtszeit 208
Vertheilung der Lehrstunden unter die einzelnen Lehrgegenstände 209
Schwierigkeit und Nothwendigkeit gemeinsamer Stundenplane 220
Allgemeine Grundsätze für die Entwerfung von Stundenplanen 224
Besondere Rücksichten bei dem Entwerfen der in den Beilagen gegebenen Stundenplane . . . 229

C Womit soll gelehrt werden?

I. Lehrmittel an sich

1) Umfang der Lehrmittel 231
2) Entheilung der Lehrmittel 233

3) Werth guter Lehrmittel 235
4) Beschaffenheit guter Lehrmittel:
a) des Lehrers 236
b) der Schüler 238
II. Gebrauch der Lehrmittel.
1) Aufbewahrung derselben 240
2) Anwendung derselben 241
D. Wie soll gelehrt werden?
I. Allgemeine Regeln des Unterrichts in materieller Beziehung.
1) Der Unterricht sei naturgemäß 246
2) Der Unterricht sei geistbildend 253
3) Der Unterricht sei gehaltreich 258
4) Der Unterricht sei anziehend 264
II. In formeller Beziehung.
1) Die vorsprechende und vormachende Lehrform.
a) Wesen und Werth der vorsprechenden und vormachenden Lehrform 270
b) Regeln für dieselbe 372
2) Die fragende Lehrform
a) Wesen der fragenden Lehrform 274
b) Werth der fragenden Lehrform 277
c) Regeln für die fragende Lehrform:
aa) Im Allgemeinen 280
bb) Im Besonderen
α) Die Fragen betreffend.
1) Wesen der Frage 283
2) Eigenschaften einer gut gestellten Frage 284
3) Arten der Frage 291
4) Vertheilung der Fragen 297
β) Die Antworten betreffend.
1) Wesen und Eigenschaften der Antworten 300
2) Gewöhnen der Schüler an ein furchtloses Antworten . 302
3) Verhalten des Lehrers bei den Antworten:
aa) Wenn keine Antwort erfolgt 304
bb) Wenn eine Antwort erfolgt, und zwar:
1) Eine richtige Antwort 306
2) Eine unrichtige Antwort 808
3) Die aufgebende Lehrform
a) Wesen der aufgebenden Lehrform 312
b) Werth der aufgebenden Lehrform 313
c) Regeln für die aufgebende Lehrform 314
4). Die vortragende Lehrform:
a) Wesen oer vortragenden Lehrform 316
b) Werth der vortragenden Lehrform 317
c) Regeln für den Gebrauch der vortragenden Lehrform . 320
Wechsel mit den Lehrformen 323

Einleitung.

§. 1.

Bestimmung des Menschen.

Alles, was da ist, hat Gott zu einem gewissen Zwecke geschaffen. Der Zweck, zu welchem Etwas geschaffen ist, heißt des Geschöpfes Bestimmung. Auch der Mensch hat seine Bestimmung und zwar für die Zeit seines irdischen Daseins sowohl, als für die Ewigkeit.

Die Frage: „Wozu bin ich geschaffen?“ ist die wichtigste, welche sich der Mensch vorzulegen vermag; denn wer den Endzweck seines Daseins nicht erfaßt hat, lebt vergebens.

Dennoch wird sehr verschieden auf diese Frage geantwortet. Weltweise haben bald das Anstreben des Wahren, Guten und Schönen, bald Tugend und Glückseligkeit, bald Vernünftigkeit, Naturgemäßheit, d. i. eine mit der Natur übereinstimmende, glückliche Lebensführung, oder das unendliche Streben nach dem Unerreichbaren als die Bestimmung des Menschen angegeben; Erziehungs-Schriftsteller nannten Humanität, selbstständiges Wirken für die Idee des Wahren, Guten und Schönen im öffentlichen Leben des Volkes, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten u. dgl.; die heilige Schrift aber antwortet, indem sie den Zweck ihres eigenen Daseins angibt, (2 Timoth. 3, 17): „Alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Mensch Gottes sei **vollkommen**, zu **allem guten Werk geschickt**.“

Die vielseitige und besonders religiös-sittliche Vervollkommnung, um der Welt zu nützen und dereinst selig zu werden, ist also die Bestimmung des Menschen; denn unter der Züchtigung in der Gerechtigkeit versteht die heilige Schrift nichts Anderes, als die Auferziehung zur Rechtschaffenheit, wie sie vor Gott gilt; und das gute Werk, zu welchem der Mensch geschickt sein soll, ist Alles, was der Wille Gottes zum Heile des Einzelnen und der Gesammtheit fordert, und wozu sein heiliger Geist zur Beglückung unserer Mitmenschen uns treibt.

Graser sagt in seiner Divinität oder dem Prinzip der einzig wahren Menschen-Erziehung (§. 17.): „Die Bestimmung des Menschen ist Divinität, nach dem schönen Spruche der Schrift: „Ihr seid göttlichen Geschlechts (Ap. Gesch. 17, 28.)" das heißt: sie (die Menschen) sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eigenem Geiste und eigner Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein — das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen."

Heinroth sagt in den Grundfehlern der Erziehung und ihrer Folgen, Leipz. 1828. S. 280.: „Ackerbau, Viehzucht, Handwerk, Künste, Handel, Häuser bauen, Gärten anlegen — das ist die Bestimmung der Menschheit nicht, nicht einmal die Wissenschaft des Himmels und der Erde. Alles dieß nimmt nur ihre irdischen Kräfte für die kurze Erden-Existenz der Generationen, wie der einzelnen Individuen in Anspruch. Aber es lebt in der Menschheit eine himmlische Kraft, welche ihren verlorenen Ursprung sucht, als den Zielpunkt ihres Strebens."

Herbart (Umriß pädagogischer Vorlesungen, Göttingen 1835. S. 14.): „Aus jedem soll das Beste werden, was aus ihm werden kann;" und das Beste ist doch gewiß, daß er ein Kind Gottes werde, nach Matth. 5, 48. „Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist."

Zerrenner endlich gibt in der neuesten Auflage seines Methodenbuches für Volksschullehrer, Magdeb. 1839. S. 9. die Bestimmuug des Menschen also an: „Er soll immer vollkommener und dadurch immer glückseliger werden, seine Kräfte sollen entwickelt, sein Verstand soll mit richtigen Kenntnissen bereichert, sein Wille soll auf's Gute gerichtet, und sein Wohl, so weit es von ihm abhängt, durch seine Denkart, Gemüthsstimmung und Handlungsweise gefördert und gesichert werden."

§. 2.
Erziehung.

Der Zweck, zu welchem der Herr der Schöpfung jedes einzelne Wesen erschaffen hat, wird fast von allen erreicht, weil die willenlosen Geschöpfe den in sie gelegten Gesetzen der Natur unbedingt gehorchen, und auch die mit Instinkt begabten durch wenige Entwicklungsstufen dem Ziele ihrer Bestimmung bewußtlos entgegen gehen. Der Mensch aber ist zugleich als sittlich-freies Wesen geschaffen, er entwickelt sich nur langsam und mit der Fähigkeit zur Entwicklung in's Unendliche, und hat es in seiner Macht, seine Bestimmung zu erreichen, oder nicht.

Dem neugeborenen Menschen müssen daher die Erwachsenen nicht blos leiblich Hilfe leisten zur Erhaltung und Entwicklung seines Körpers, und zwar in einer Ausdehnung, wie sonst kein Geschöpf auf Erden bedarf; sondern auch geistig, indem sie ihm seine Bestimmung zum Bewußtsein zu bringen, und so auf ihn einzuwirken haben, daß er den Entschluß faßt, und fähig wird, frei und selbstthätig seiner Bestimmung gemäß zu leben.

Dieses hilfreiche Hinzutreten der schon entwickelten Menschen zu dem noch unentwickelten Kinde und dieses Hineinlegen ihres Wissens und Könnens in die Entwicklung seines Körpers und Geistes, damit es um so sicherer seine Bestimmung erreichen möge, nennen wir Erziehung.

Schon das Wort erziehen drückt das Emporgehobenwerden des Unmündigen aus; denn die Vorsylbe er bedeutete (nach Schmitthenner) ursprünglich aus, auf; also: aufziehen, emporziehen. **Die Erziehung ist daher die Unterstützung, welche dem Kinde gereicht wird, um seine Kräfte so zu entwickeln, wie es seine Bestimmung für dieses und jenes Leben fordert.**

Kant sagt (s. Ueber Pädagogik ꝛc. herausgegeben von Rink, S. 17.): „Aeltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt passen; aber der Grund-

gedanke der Erziehungskunst, den besonders solche Männer, die Plane zur Erziehung machen, haben sollen, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden."

v. Ekendahl (s. Allg. Staatslehre. Th. III. Abth. 1. §. 1.): „Der Zweck der Erziehung ist, dem jungen Weltbürger behülflich sein, daß er einst im Stande sein werde, seine Bestimmung als Mensch und Bürger, d. h. als ein sinnliches, verständiges, vernünftiges, freies, sittliches, religiöses und geselliges Wesen zu erfüllen."

Schwarz (s. Erziehungslehre, 2te Aufl. Th. 2. S. 4.): „Erziehung ist die durch ihre Individuen hindurch aus sich selbst ihr Göttliches unter Gottes Waltung entwickelnde Menschheit;" und a. e. a. O.: „Erziehung ist das Ganze der Behandlung, was von der Kindheit an an der Jugend geschehen soll, daß der junge Mensch zu seiner Bestimmung gebildet werde."

Hergenröther (s. Erziehungslehre im Geiste des Christenthums, 2te Aufl. §. 1.): „Erziehung in der höchsten und allgemeinsten Bedeutung des Wortes ist eine Veranstaltung, daß der Menschenkeim sich seiner Natur gemäß entwickle, und wirklich Mensch, d. h. ein sichtbares Ebenbild Gottes werde."

Graser (s. Divinität, 3te Aufl. S. 30.): „Ein divines Menschenleben an und unter den Menschen zu bewirken, muß der Menschenerziehung einziges Ziel sein."

Zerrenner (Methodenbuch &c. 5te Aufl. S. 11 u. 12.): „Die Erziehung soll den Menschen an sich dem Ziele menschlicher Vollkommenheit immer näher bringen, und ihn zugleich zu einem für die menschliche Gesellschaft und besonders für seinen Beruf tüchtigen und nützlichen Menschen, wie zu einem würdigen Gliede der Kirche bilden."

§. 3.

Umfang der Erziehung.

Die Erziehung beginnt mit der Geburt des Kindes, (nach Rousseau und Andern noch früher), umfaßt sein ganzes Wesen, die Entwicklung aller seiner körperlichen und geistigen Kräfte, und endigt, wenn das Seelenleben des Zöglings so entwickelt und erstarkt ist, daß er frei und selbstständig seiner Bestimmung gemäß zu leben vermag.

Im weiteren Sinne aber ist das ganze menschliche Leben eine Erziehung für die Ewigkeit. Alles, was uns umgibt, wirkt erziehend oder verziehend auf uns ein; die ganze Erde ist eine große Bildungsanstalt, und unser lieber Vater im Himmel ist der große Erzieher der Menschheit.

Hergenröther (s. Erziehungslehre, 2te Aufl. S. 4. u. 5.) „Die Veranstaltung, daß der Menschenkeim Mensch in der höheren Bedeutung des Wortes werde, beginnt gleich mit dem ersten Werden des Menschenkeimes auf der ersten und untersten Stufe seiner Entwicklung im Leibe der Mutter, und endigt mit dem Eintritte der Reife, d. h. dann, wenn der gottähnliche Mensch wirklich gebildet worden ist. Dieses ist er aber dann geworden, wenn er seine Bestimmung erkannt hat, sich in seiner wahren Würde fühlt, und nun ohne fremde Leitung und Führung sein wahres Ziel zu verfolgen im Stande ist.“

Rousseau nahm ebenfalls die vollendete Entwicklung des Geschlechtstriebes als Gränze der Erziehung an, und schloß deßhalb die seines Emil mit derselben ab, als der letzten Entwicklung der Natur; und Johannsen billigte dieß in seiner Kritik der Pestalozzi'schen Erziehungs- und Unterrichtsmethode mit dem Beisatze, „Rousseau beweist eben dadurch, daß er sich die ganze Aufgabe der Erziehung richtig vorgestellt hat.“

Beneke (s. Erziehungs- u. Unterrichtslehre. Berl. 1835. Th. I. S. 520. ff.) sagt: „Die Nothwendigkeit des Aufhörens der Erziehung ist im Allgemeinen zweifach bedingt. Einmal: von dem Innern des Zöglings aus; je ausgedehnter, bestimmter, selbstständiger dieser sich ausbildet. — Mit dieser innern Nothwendigkeit des Aufhörens der Erziehung wirkt dann zweitens eine äußere zusammen. Selbst wenn der Zögling selbst jene Nothwendigkeit nicht empfände, sondern sich gerne immer einen Vormund gefallen ließe, so verlangen doch die Lebensverhältnisse das Zurücktreten des letzteren. Der Zögling soll ein selbstständiges Glied der menschlichen Gesellschaft werden; sonst würde er seine Bestimmung nicht erreichen, nicht der ganzen Vollkommenheit theilhaftig werden, welcher er fähig ist. Unter steter Aufsicht läßt sich kein Charakter, keine Selbstständigkeit bilden. — Kann der Erzieher den Zögling als seines Gleichen betrachten, so hat die Erziehung ihr Ende erreicht.“

Heinroth (s. Ueber Erziehung und Selbstbildung. Leipzig 1837.) sagt S. 14. kurz: „Selbstbildung ist der Zielpunkt der Erziehung.“

§. 4.

Christliche Erziehung.

Die Nothwendigkeit der Erziehung wird von einem jeden Menschen erkannt; denn das Bedürfniß ist ein allgemeines, die Gesammtheit der Menschen berührendes. Weil aber die Erziehung ein Emporhelfen der Kindheit zur Erreichung seiner Bestimmung ist, so muß sie bei den einzelnen Völkern in dem Grade verschieden sein, in welchem diese die Bestimmung des Menschen verschieden auffassen, und sonst in Religion, Staatsverfassung, Leben und Bildung von einander abweichen.

Im Allgemeinen erzogen und erziehen die heidnischen Völker die Jugend — wenn auch zu einzelnen Tugenden (Fleiß, Sparsamkeit, Gehorsam, Tapferkeit, Kunst, Feinheit, Vaterlandsliebe u. s. w.) — doch nur für diese Erde, für die Verhältnisse des täglichen Lebens, höchstens für das äußere Wohl des Staates. Das Christenthum allein, das uns über die Bestimmung des Menschen und somit über den Zweck und die Würde unseres ganzen Daseins aufklärt, enthüllt uns die Grundsätze der wahren, Gott wohlgefälligen Erziehung, und gibt uns zugleich die rechten Mittel an die Hand, um dieselbe unter Gottes Beistand in das Werk zu setzen. Die wahre Erziehung ist daher die christliche, weil uns nicht nur Gott durch Christus seine weise und gnadenvolle Absicht mit dem menschlichen Geschlechte am vollkommensten geoffenbart hat, sondern weil Christus uns in dem Grade ein Vorbild des Glaubens und Lebens hinterlassen hat, daß jeder Erzieher nur auf ihn schauen, und sich und Andere nur nach ihm bilden darf, um dem Leben für die Zeit die sicherste und segensreichste Begründung, dem Leben für die Ewigkeit aber diejenige Vollendung zu geben, welcher der Mensch nur fähig ist.

Heinroth sagt schön und wahr (a. a. O. S. 53.): „Die Christuslehre ist die wahre und vollkommene Erziehungslehre; denn sie gibt dem Menschen sein Ziel, die gewisse Hoffnung des ewigen Lebens; sie zeigt ihm den Weg zum

Ziele in der Liebe; sie reicht ihm die Kraft zur Liebe im Glauben."

Vgl. Zeller, Lehren der Erfahrung für christliche Lehrer und Armen-Schullehrer. Basel 1827. I. Bd. S. 22.

Schwarz, das Leben in seiner Blüthe, oder Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit.

Harnisch, Handbuch des teutschen Volksschulwesens. 3. Aufl. Breslau 1839. S. 26—29.

§. 5.

Unterricht.

Von besonderer Wichtigkeit und Schwierigkeit ist bei der Erziehung die Ausbildung des Erkenntnißvermögens und die Bereicherung desselben mit nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Die absichtliche Veranstaltung, um die Erkenntniß-Kräfte eines Menschen zu entwickeln, und ihm die Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu erleichtern, heißt **Unterricht**, man mag das Wort (mit Adelung und den älteren Pädagogen) von dem altteutschen rechan (erzählen) ableiten, oder (mit Schmithenner) von rih (Reihe, Ordnung) woher richten, in Ordnung bringen, zurichten, und unterrichten, so viel als: durch Lehre zurechtmachen, belehren.

Der Unterricht ist daher ein Haupttheil der Erziehung, und zwar von solchem Umfange, daß er besonders behandelt zu werden pflegt, und bei Zusammenstellung der Ausdrücke „Erziehung und Unterricht" den Begriff der erstern so einschränkt, daß man alsdann unter Erziehung nur die Entwicklung des Körpers und die Veredlung der Gefühle und Bestrebungen oder die Bildung des Charakters versteht, unter Unterricht aber die Bildung des Erkenntnißvermögens.

Da jedoch die Erziehung im weiteren Sinne des Wortes den Unterricht als Theil mit einschließt, so folgt daraus, daß ein Unterricht um so besser ist, je mehr er die Zwecke der Erziehung des Menschen überhaupt fördert, und daß er seine höch-

ste und schönste Aufgabe verfehlt, wenn er sich von der allseitigen und harmonischen Bildung des Schülers losreißt, und einseitig nur seine nächsten Zwecke verfolgt.

Die Nothwendigkeit, durch den Unterricht die Erziehung des ganzen Menschen zu unterstützen, wird jetzt selbst von den Staatsregierungen anerkannt, und man nennt zur Auszeichnung einen Unterricht, der sich dieses höheren Zweckes bewußt ist, und ihn unausgesetzt verfolgt, erziehenden Unterricht.

Niemeyer äußert sich über die Ableitung und Bedeutung des Wortes Unterricht also (s. Grundsätze rc. 9te Aufl. S. 108. Anm. 1.): „Der Ausdruck Unterricht und Unterrichten ist nicht, wie häufig geglaubt wird, bildlich (dem Geiste eine gewisse Stellung oder Richtung geben, den Geist auf etwas hinrichten, wie etwa das Auge), sondern stammt von dem veralteten rechan, wovon auch sprechen, rechnen herkommt, und das bei Ottfried mit Erzählen synonym ist. Auch aus dem Worte Bericht, Nachricht geht diese alte Bedeutung hervor. Der Unterricht ist ja auch ein Reden, ein Sprechen und zwar unter Mehreren; wie denn selbst in der Komposition (Unter-richten) eine Andeutung liegt, daß eigentlich bei allem Unterrichten eine Wechselwirkung, ein Austausch von Ideen statt finden sollte.“

Schmitthenner leitet dagegen unterrichten von der Wurzel rih (Reihe, Ordnung) ab; rihtan (richten) sei so viel, als in Ordnung bringen, zubereiten; unter (untar) sei hier dem einfachen an und in gleich; also unterrichten — eine bestimmte Richtung, Stellung, Anleitung geben — belehren. (s. Kurzes teutsches Wörterbuch für Etymologie, Synonymik und Orthographie. 2te Aufl. 1837. u. d. W.)

Pestalozzi sagt: „Das Ziel alles Unterrichtes ist die intensive Erhöhung der Kräfte des Geistes;“ und Johannsen in der Kritik der Pestalozzi'schen Erziehungs- und Unterrichts-Methode: „Die Erziehung umfaßt den Unterricht als Mittel zum Zwecke, denn durch den Unterricht soll vorzüglich das Erkenntnißvermögen nach seinen verschiedenen Zweigen entwickelt und gebildet werden.“

Joh. Jakob Wagner (System des Unterrichts oder Encyklopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums. Aarau 1821. S. 7.) sagt: „Der Elementarlehrer erkenne vor Allem, daß es nicht allein um Lernen zu thun sei, sondern um eine Fortsetzung der Erziehung zu allseitiger Menschheit, von welcher die Verstandes-Entwicklung ein Theil ist.“

Graser endlich (Elementarschule für's Leben. 4te Aufl. 1839. I. Bd. S. 34.): „Das Erziehen schließt das Unterrichten in sich, und es kann darum Niemand unterrichten, der nicht die Erfordernisse der Erziehung kennt. Das Unterrichten macht also einen Theil der Erziehung aus, und das Unterrichten ist nur dann wahres Unterrichten, wenn es als Mittel der Erziehung behandelt wird. Ein ächter Menschenlehrer muß also auch Erzieher sein."

Vgl. Wießner, Encyklopädisches Handbuch für Volks-Schullehrer. Lpz. 1829. S. 35. u. 38.

§. 6.

Bildung.

Jeder erwachsene Mensch wurde in seiner Jugend erzogen, wenn auch mangelhaft; denn ohne alle Entwicklungs-Unterstützung würde er verkommen sein. Die Erziehung ist aber dem Umfang und Grade nach sehr verschieden. Den höchsten Grad derselben nennen wir Bildung, von dem altteutschen Worte pili (eben, glatt), woher pilidon, ebnen, glätten, verfeinern, dann überhaupt gestalten. **Bildung ist daher diejenige Steigerung der Erziehung und des Unterrichts, wobei zu dem, was die Erreichung der menschlichen Bestimmung als nothwendig fordert, noch das Schöne und Angenehme hinzukommt.**

Auch der geringste Mann im Volke kann seine Kinder gut erziehen; aber gebildet sind sie nur, wenn ihre Gesammtkraft so vielseitig und einklangvoll entwickelt ist, daß ihr Erscheinen und Verhalten den Eindruck des Schönen auf uns macht, wobei ihr innerer Gehalt an Würde so wenig verliert, als der Diamant aufhört, Diamant zu sein, wenn er geschliffen ist.

Denzel näherte sich der wahren Bedeutung des Wortes Bildung, indem er sie (a. a. O. S. 74.) „die Richtung der Kräfte auf ein schönes Ziel" nannte.

Vgl. Schmitthenner, Kurzes teutsches Wörterbuch u. d. A.

§. 7.

Häusliche Erziehung und Erziehungs-Anstalten.

Die Pflicht, die Jugend ihrer zeitlichen und ewigen Bestimmung gemäß zu erziehen und zu bilden, hat Gott zunächst den Aeltern auf das Herz gelegt, denen seine Weisheit und Gnade Kinder anvertraute. Das väterliche Haus ist der Grund und Boden, auf welchem die jungen Pflanzen wurzeln und aufsprossen; es ist auch der Platz, auf dem sie heranwachsen sollen, bis man sie, entfaltet und erstarkt, in den großen Garten des Lebens verpflanzt. Im Schooße der Familie muß der innerste Kern des Charakters, der eigentliche Mensch, gebildet werden, und Vater und Mutter müssen unabläßig bemüht sein, durch Gebet, Lehre, Zucht und Beispiel so auf das Kind einzuwirken, daß das Bild der reinsten Liebe und Vollendung in dasselbe hineingeformt, und in seinem Innersten ein Feuer angezündet wird, das Alles verzehrt, was nur Schlechtes aus den Tiefen der menschlichen Natur auftaucht, oder durch Umgebung von Außen eindringt.

Die häusliche Erziehung dürfte daher — wenn sie anders so ist, wie sie sein soll — der öffentlichen vorzuziehen sein, weil sie ein innigeres Verhältniß zwischen den einzelnen Gliedern der Familie bildet, die Kinder mit festeren Banden an ihre Aeltern kettet, eine sorgfältigere und bis in die geheimsten Falten und leisesten Regungen eingehende Geistes-Entwicklung und Willens-Veredlung möglich macht, Fehler der Kinder in die Verschwiegenheit der vier Wände begräbt und besonders die Gemüthsbildung befördert durch die Verschmelzung der väterlichen Kraft und der mütterlichen Milde bei der Erziehung, durch den Antheil, welchen das Kind an Freud und Leid im väterlichen Hause nimmt, und durch das Vorbild würdiger Haltung und gottwohlgefälligen Benehmens, welches fromme Aeltern in allen Lagen des Lebens ihren Kindern aufstellen.

Weil aber leider Sinn und Leben in vielen Familien nicht so sind, wie sie sein sollen; weil viele Aeltern keinen Begriff

von Erziehung haben, oder einen verkehrten; weil manchen sogar die Liebe zu ihren Kindern fehlt, wenigstens wenn diese aufhören, ihr Spielzeug zu sein, oder weil ihre Liebe so übertrieben ist, daß sie blind sind gegen die Fehler ihrer Kinder; weil ferner das Geschäft der Erziehung und des Unterrichts, zumal in unserer Zeit, zu viele und vielseitige Kenntnisse, Erfahrungen, Geduld und Aufopferung fordert; vielen Vätern die Lehrgabe, oft sogar die Zeit zum Unterrichten fehlt, oder die Umgebungen auf die noch Unschuldigen nachtheilig einwirken; endlich weil manche Kinder gar keine Aeltern mehr besitzen, oder durch organische Fehler besondere Behandlung erfordern: so hat das Bedürfniß öffentliche Erziehungs-Anstalten hervorgerufen; und ihr Zweck ist, statt der Aeltern die gesammte körperliche und geistige Pflege und Entwicklung der Kinder zu übernehmen, und sie durch zweckmäßigen Unterricht, nicht ohne Rücksicht auf ihren künftigen Beruf, allseitig zu erziehen und zu bilden.

Die höchste Aufgabe aller Erziehungs-Anstalten wird aber immer die Ersetzung der häuslichen Erziehung sein müssen, und ihr sicherstes Vorbild bleibt das Leben einer wahrhaft christlichen Familie. Erreichen sie dieses, ist der Vorstand der Alles überwachende, versorgende, regelnde und belebende Vater des Hauses, und weiß seine Gattin durch Empfänglichkeit, Liebe, Weiche und unergründliche Tiefe des Gefühles die zarteren Saiten der jugendlichen Herzen anzuschlagen: dann findet auch das Gefühl bildende Hände, es können die Altersgenossen den Lässigen anspornen, den Abgeirrten zurückführen, den Todten beleben, und, was der Familienkreis an dem entzogenen Gliede verliert, das können Staat und Vaterland an an ihm gewinnen, weil das Aufwachsen unter Vielen besonders den Knaben auf das künftige Gemeinleben vorbereitet, ihn von Jugend auf mit der Verschiedenheit der menschlichen Persönlichkeiten und Verhältnisse vertraut macht, ihn lehrt, sich in Andere zu fügen, oder, wo es Noth thut, ihnen entgegenzuwirken, ihn gewöhnt, das Wohl des Ganzen dem eigenen vorzu-

ziehen, ja sich selbst ihm zu opfern, und so einen Staats- und Weltbürgergeist in ihm aufkeimen läßt, dem nur noch die Weihe der Vaterlandsliebe fehlt, um ihn mit den schönsten Keimen künftiger Thaten zu befruchten.

Ueber die Pflicht der Aeltern, für die Erziehung ihrer Kinder selbst zu sorgen, sagt Rousseau, von seinem eigenen Gewissen gefoltert, in seinem, wie zur Sühne geschriebenen Emil: „Es gibt kein leibreizenderes Gemälde, als eine Familie; wird aber nur Ein Zug verfehlt, so sind alle übrigen verunstaltet. Ein Vater, wenn er Kinder ernährt, erfüllt nur ein Drittel seiner Obliegenheit. Weder Armuth, noch Arbeiten, noch Rücksicht auf Menschen kann ihn der Pflicht überheben, seine Kinder zu ernähren, und sie selbst zu erziehen. Glaubt es mir auf mein Wort, Leser! Ich sage Jedem vorher, der ein Herz hat und so heilige Pflicht vernachläßigt, daß er sein Versehen lange durch bittere Thränen beweinen, und nie Trost dafür finden wird.“

Die allgemeinen Grundsätze, nach welchen bei öffentlichen Erziehungs- und Lehr-Anstalten bei uns in Bayern zu Werke gegangen werden soll, sind in der Beilage zum Regierungsblatte v. J. 1803. Nro. XXXV. S. 633. §. 1—5. also angegeben: „Bei dem fast gänzlichen Mangel an zweckmäßiger häuslicher Erziehung müssen die öffentlichen Unterrichts-Anstalten so eingerichtet sein, daß durch sie nicht nur die intellektuelle, sondern auch und vorzüglich die moralische Bildung der Jugend befördert werde. Dadurch allein werden sie, was sie eigentlich sein sollen, nämlich Anstalten, wodurch die Menschen fähig gemacht werden, ihre Bestimmung zu erreichen. Diese Bestimmung ist für jeden Menschen doppelt — die allgemeine und die besondere. Die allgemeine Bestimmung jedes Menschen ist reine Sittlichkeit, die besondere ist Brauchbarkeit, d. h. als ein Glied der bürgerlichen Gesellschaft muß er in den Stand gesetzt werden, zu seinem und zu dem allgemeinen Wohle der Gesellschaft, in welcher er lebt, das Möglichste beizutragen. In dieser doppelten Bestimmung müssen also die Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten den Menschen ausbilden. Die Erziehung beschäftigt sich daher mit der moralischen und intellektuellen und technischen Ausbildung des Menschen. Der Unterricht ist das Mittel zu diesem Zweck.“

Daß eine gute häusliche Erziehung jeder anderen vorzuziehen sei, gesteht selbst der Vorstand einer in sehr gutem Rufe stehenden Erziehungs-Anstalt, Direktor Strebel in Stetten bei Stuttgart, in der Beschreibung seiner Anstalt S. 19.: „Das Familienleben ist der eigentliche, von Gott

durch die Natur angewiesene Boden, in welchem die Pflanze der Erziehung wurzeln soll. Eine weit über die Gränzen ausgedehnte Anstalt, wie die unsere, kann den Zöglingen nie vollen Ersatz für die natürliche Familie bieten, und wir möchten, im Gefühle dieser Unzulänglichkeit, da, wo Vater und Mutter dem Kinde sein können, was sie sollen, wo die wichtigsten Bedingungen einer gediegenen Ausbildung gegeben sind, und die Kinder eines wahren Familienlebens genießen, durchaus nicht zur Vertauschung desselben mit dem Institutsleben rathen."

Vgl. Schwarz, Erziehungslehre, 2te Aufl. Lpz. 1839. Thl. III. S. 301. Beneke, Erziehung und Unterricht. Bd. I. S. 491. ff. 252. ff. u. 464., und Preusker, über Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichts-Anstalten, Berufswahlen, Nacherziehung und Nachschulen. Leipzig, bei Hinrichs, 1837. 1—3s Heft

§. 8.

Privat-Unterricht und Unterrichts-Anstalten.

Früher, als das Bedürfniß öffentlicher Erziehungs-Anstalten, machte sich das eines gemeinsamen Unterrichts fühlbar, weil die Kenntnisse, Lehrgeschicklichkeiten und sonstigen Umstände der Aeltern zum Selbstunterrichte ihrer Kinder nur für die ersten Lebensjahre und einfachsten Lebensverhältnisse ausreichten. So entstanden, indem mehrere Familien zusammentraten und das Bedürfniß gemeinsam befriedigten, von selbst **Unterrichts-Anstalten** oder **Schulen**.

Bei den christlichen Völkern aber nahm sich die Kirche der Bildung der Jugend an, bis in neuerer Zeit die Staatsregierungen diese wichtige Sorge mit ihr zu theilen anfingen, wohl erkennend, welchen großen Einfluß die Bildungs-Anstalten für das heranreifende Volk auf das Bestehen und Gedeihen des Staates, wie der Kirche, ausüben.

Fragt man, welcher Unterricht vorzuziehen sei, der Privat-Unterricht oder der öffentliche, so möchte sich im Allgemeinen Folgendes antworten lassen.

Der **Privat-Unterricht** kann sich mehr an die Persönlichkeit des Schülers, an seine Fähigkeiten, Neigungen, Geistes- und Gemüthsstimmungen anschließen, und durch Wahl

des Lehrstoffes, durch größere oder geringere Gaben desselben, rascheres oder langsameres Vorschreiten, Beachtung des Grades der Sättigung oder des Durstes nach Wissen, wie durch Leitung der einzelnen Uebungen den fähigeren Schüler vor Zurückhaltung und Langerweile, den Schwächeren vor Zurückbleiben, Mißstimmung und gänzlicher Lernscheu sichern, und jeden Einzelnen gleichsam an der Hand führen.

Aber bei öffentlichen Anstalten hat man mehr Gewährleistung für die Tüchtigkeit der vom Staate geprüften und sorgfältig überwachten Lehrer, wie für die Güte der Methode und der eingeführten Lehrmittel. Die Lehrgegenstände werden vielseitiger behandelt. Der Lehrer selbst ist ein anderer, und seine ganze geistige Thätigkeit vor einer größern Anzahl Schüler höher gesteigert. Auch kann ein gewandter Lehrer, wenn die Zahl der Schüler nur nicht allzugroß ist, die Eigenthümlichkeiten der einzelnen wohl beachten, kann hier die Aufgaben erschweren, dort erleichtern, oder durch Nachhilfe die Kräfte ausgleichen. Sogar die Mitschüler können den Erfolg des Unterrichtes steigern, und auf Lancaster'sche Weise Lehrgehilfen werden, indem die bessern Schüler die trägeren mitfortreißen, ihnen Eifer und Liebe zum Lernen einhauchen und den schwächeren zuweilen Etwas weit deutlicher erklären, als es der Lehrer selbst zu thun im Stande ist, weil sie ihnen an Fassungskraft und Darstellungsweise näher stehen.

Rechnet man hiezu noch den Einfluß, welchen das gemeinsame Lernen auf die Bildung des Charakters hat; wie schon die Verschiedenheit der Lehrer den sich meist nach dem Muster der Lehrer bildenden Schüler vor Einseitigkeit bewahrt; ihn bei Zeiten in eine kleine Welt einführt, daß er sich später um so leichter in die große schicken, und sich in ihr bewegen lernt; und ganz besonders, daß durch gemeinsamen Unterricht die Scheidewände niedergerissen werden, welche Vermögen und Stand zwischen den Menschen aufthürmen, und dagegen der öffentliche Unterricht durch theilweises Zusammenleben der Jugend aus den verschiedensten Ständen gewisser-

massen die öffentliche Erziehung zum späteren Gemeinleben im Staate ersetzt, und durch gegenseitiges Kennen, Anerkennen und Anschließen der einzelnen Glieder das Volk selbst äusserlich, und ebenso, durch gleichförmigere Bildungsweise der Jugend, innerlich zu einem Ganzen, einer in sich durch und durchgemengten Einheit zu vereinigen hilft: so möchten im Allgemeinen die öffentlichen Unterrichts-Anstalten dem Privat-Unterrichte vorzuziehen, und dieser nur ganz schwachen oder ganz ausgezeichneten Schülern mit Erfolg zu ertheilen sein.

von Denzel sagt (s. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre, Thl. II. S. 6. u. 7.): „Sollen die Kinder des Volkes für ihr künftiges Volksverhältniß (volksthümlich) erzogen werden, so läßt sich leicht zeigen, daß der Unterricht, welcher einzelnen privatim ertheilt wird, nie das bewirken könne, was eine öffentliche Anstalt bewirken kann. Zwar kann sich der Privatlehrer dem einzelnen Schüler nach seinen eigenthümlichen Naturanlagen mehr anschließen; er kann ihn für seine Bestimmung zweckmäßiger leiten; er kann ihn in den einzelnen Lehrfächern weiter bringen, als es in einer Schule, die so verschieden begabte und erzogene Subjekte enthält, geschehen kann. Aber Eines und dazu etwas sehr Wichtiges kann bei der Privatleitung nicht erreicht werden — gemeinschaftliches Streben, Zusammenwirken zu Einem Zwecke des Lernens, Gewöhnung an eine gemeinschaftliche Ordnung. Dem Leben in der bürgerlichen Gesellschaft muß die Kinderschule gleichen. So wächst der junge Mensch schon in dem Kinder-Kreise für denjenigen Kreis heran, in den er späterhin tritt, und in welchem er sich durch sein ganzes künftiges Leben fortbildet. Da findet er seine künftigen Verhältnisse im Kleinen vor; da knüpft sich ihm unvermerkt schon das Band, das ihn dereinst an seine Mitbürger und an das Vaterland unauflöslich bindet; da wird es ihm frühe fühlbar, daß das innere Gut, welches er sich in der Schule durch Fleiß und Thätigkeit erwirbt, nicht ihm allein, sondern auch andern, seinen Mitbürgern, der Welt Früchte tragen soll. Aber gerade dieses so herrliche und fruchtbare Gefühl wird in der Privat-Erziehung, die es bloß mit den Einzelnen zu thun hat, mehr oder weniger niedergehalten, und der Mangel an früher Erweckung derselben wird, wenn nicht andere Umstände wohlthätig entgegenwirken, der Fixirung verderblicher, egoistischer Gesinnungen nur allzu günstig. Was auch die Privat-Erziehung für anderweitige Vortheile haben mag schon von diesem einzigen Nachtheil werden sie weit überwogen.“

Harnisch (Handbuch des teutschen Volksschulwesens, S. 129.) sagt: „Das öffentliche Schul- und Unterrichtswesen ist eine öffentliche Erziehung, eine gemeinsame Haus-, Kirchen- und Staats-Erziehung. Man kann behaupten, daß das Haus, der Staat und die Kirche sich selber am meisten begriffen haben, die ihre bedeutendsten Kräfte auf die Erziehung verwenden. Eine andere Gesammterziehung soll es nicht geben, als die durch öffentliche Bildungsanstalten. Die häusliche Erziehung darf dabei weder vom Staate, noch von der Kirche gestört, vielweniger aufgehoben werden. Aber in einem Staate, worin sich ein ordentliches Gemeinwesen gebildet hat, genügt keineswegs die häusliche Erziehung mit dem häuslichen Unterrichte, sondern es muß die öffentliche in sicher begründeten Schulanstalten hinzukommen.

Die öffentliche ist jedoch bedeutsamer für Knaben, weil sie mehr dem öffentlichen Leben angehören, als für Mädchen, denen das Haus angewiesen ist. Unsere öffentlichen Schulen sind demnach keineswegs dazu da, daß allerlei Unterrichtsgegenstände darin getrieben werden, denn das kann auch in Hausschulen geschehen; sondern zugleich auch dazu, daß der Sinn für das allgemeine Wohl in einem jugendlichen Zusammenleben sich ausbilde. Wie jetzt in unserm Volk der Mensch dicht neben dem Menschen steht, und überall leicht sich reiben kann, ist es etwas Wesentliches, daß der Knabe öffentlich neben dem Knaben stehe. Allein der stillen Häuslichkeit darf er nicht entzogen werden, sie ist die Pflanzstätte der tiefen Liebe, während die Schule mehr Kraft und Vielseitigkeit erweckt."

§. 9.

Die Volksschule.

Wenn gleich in neuerer Zeit zwischen den höhern und niedern Bildungsschulen mehrere Mittelanstalten entstanden sind, weil man erkannte, daß für viele Berufsarten die Volksschulen zu wenig, die Gymnasien nicht entsprechend genug vorbereiten; und wenn auch genau genommen, keine dieser Anstalten so ausschließend für einen bestimmten Beruf vorbereitet, daß die allgemeine Bildung von ihr gänzlich ausgeschlossen würde; so kann man doch im Allgemeinen die Unterrichts-Anstalten noch heute in zwei große Gattungen theilen — in Volks- und Berufsschulen.

Die Volksschule hat den Zweck, auch in dem untersten Gliede der bürgerlichen Gesellschaft diejenige allgemeinmenschliche Bildung zu begründen, auf welche Jeder als Mensch Anspruch hat, und welche aller besonderen Standes- und Berufsbildung vorausgehen muß. Solche allgemeine Bildungs-Anstalten, welche von allen Gliedern des Volkes durchschritten werden müssen, und die eigentliche Pflanzstätte des Volkslebens sind, bestehen in jedem wohleingerichteten Staate, und man hat sie ebendeßhalb Volksschulen genannt. Man nennt sie aber auch Elementarschulen, d. i. Grundschulen, weil auf ihnen die ganze weitere Bildung des Menschen ruht; jedoch gebraucht man das Wort Elementarschule auch in einem engeren Sinne, um damit die unterste Klasse der Volksschule zu bezeichnen. Bei uns in Bayern ist durch allerhöchste Entschließung vom 25. Oktober 1835 die Benennung teutsche Schule für Volksschule eingeführt.

von Denzel äußert sich über den Zweck der Volksschule nach den verschiedenen Beziehungen also (s. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, Thl. II. S. 8. u. 9.):

1) „Als elementarische Menschenbildungs-Anstalt — und das ist der Hauptzweck — hat sie dafür zu sorgen, daß die Anlagen und Kräfte, welche in jedem Kinde liegen, zur Erreichung seiner Menschenbestimmung sich entfalten. Das Ziel der Menschenbildung ist wahre Religiosität; Bildung zur Religiosität ist die Hauptaufgabe für die Volksschule, der Religions-Unterricht das erste, vorherrschende Unterrichtsfach in derselben, auf welches sich alle übrigen beziehen müssen.

2) Als Volksbildungs-Anstalt hat die Volksschule ihre Schüler mit denjenigen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten elementarisch auszurüsten, welche sie als künftige, thätige Volksglieder bedürfen; und endlich

3) in Rücksicht auf ihre künftige besondere Bestimmung und ihren besondern Beruf gibt sie ihnen diejenige elementarische Vorbildung an Kenntnissen, welche der bestimmte Beruf fordert.“

Zerrenner gibt das Wesen der Volksschule also an (s. Methodenbuch für Volksschullehrer, 5te Aufl. 1839. S.15.):

„Unter Volksschulen verstehe ich Schulen, welche dazu bestimmt sind, ihren Schülern den Grad von Bildung und die Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu verschaffen, die man von Jedem im Volke fordern muß, von denen man wünschen muß, daß sie das Eigenthum Aller im Volke werden. Die Volksschule ist also eine Elementarschule, denn sie hat es nicht mit der Bildung zu einem bestimmten Berufe, sondern mit der allgemeinen Bildung zu thun, und kann sich nur auf die ersten Anfänge derselben beschränken. Aber sie ist nicht bloß Elementarschule, sondern sie hat außerdem noch die Bestimmung, die dem Volke nöthige Masse von Kenntnissen und Geschicklichkeiten mitzutheilen."

Vgl. Herder, Sophron. Tüb. 1810. S. 170.

§. 10.
Die christliche Volksschule.

Welche Staaten auch Grund- oder Volksschulen errichten, so haben dieselben immer die obige, allerdings schon wichtige Aufgabe; die christlichen Volksschulen aber haben noch die besondere heilige Verpflichtung, das ganze Volksleben und Alles, was zur Förderung desselben geschieht, auf Jesus Christus zu gründen, als den einen und alleinigen Grund, der gelegt ist, und auf dem auch das Gebäude der Jugenderziehung ruhen muß, wenn es nicht auf Sand gebaut sein soll. Thun unsere Schulen dieß, hauchen sie der Jugend unseres Volkes vor Allem christlichen Geist und Sinn ein, dann haben sie dieselbe mit dem besten Geiste beseelt, und zugleich die wahre, lebenskräftigende und erfrischende Quelle aufgegraben, aus welcher für den gesammten Unterricht und alle übrigen Zwecke der Schule der sicherste und reichste Segen fließt.

Christian Heinrich Zeller sagt (s. Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Basel 1827. Thl. I. S. 45.): „Es ist die Aufgabe aller Volksschulen, die ihnen anvertrauten Kinder durch Unterricht und Zucht nicht nur für ihren irdischen Beruf, sondern auch für ihre ewige Bestimmung, Kinder Gottes zu werden, zweckmäßig, kräftig und heilsam vorzubereiten, und zu dem Herrn aufzuerziehen, der sie allein durch Mittheilung seines Geistes dazu bilden kann. Diese Aufgabe ist den Volksschulen eben dadurch gegeben, daß sie Hilfsanstalten für die Aeltern sein sollen, von denen der Herr eine solche Kinderzucht fordert."

„Wo sich Unterricht und Zucht der Schule dazu vereinigen, und dahin wirken, die Kinder zu einer wahren Erkenntniß ihres Heilandes und ihres Herzenszustandes, zu einer persönlichen Verbindung mit Jesu und dadurch in eine unmittelbare Erziehung des heiligen Geistes, als dessen freiwillige und folgsame Zöglinge, zu bringen, da ist die Schulerziehung eine christliche.“

Selbst Staatsmänner sprechen sich jetzt in diesem Geiste aus. Staatsrath Linde sagt in seiner Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthume Hessen (Gießen 1839, S. 9.): „Der Zweck der christlichen Volksschule ist Erziehung und Unterricht in der christlichen Religion und in den allgemeinen, jedem Staatsbürger praktisch nothwendigen und wahrhaft nützlichen Realien.“

§. 11.
Werth der Volksschule.

Wenn es die Bestimmung des Menschen ist, die ihm von Gott verliehenen Kräfte so auszubilden, daß er der Welt nützlich und dereinst selig werden kann, so muß uns Alles werthvoll und willkommen sein, was die Ausbildung seiner Kräfte fördert.

Daher hat jede Bildungsanstalt und selbst, was nur mittelbar auf die Veredlung des Menschen einwirkt, hohen Werth. Da aber jegliche Standes- und Berufsbildung, so verschieden sie auch sein mag, ihre Begründung in der Volksschule findet; da es bei der Aufführung jedes Gebäudes so viel auf den Grundbau ankommt; und da keine Zeit zum Einsammeln von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, wie zum Annehmen einer edleren Gestalt so geeignet ist, als die Jugend: so gebührt der Volksschule ein hoher Grad von Wichtigkeit. Dazu kommt noch, daß die Volksschule für sehr viele, man kann sagen, für die meisten Menschen die einzige Bildungsanstalt ist, so daß ohne ihr Vorhandensein die große Masse des Volkes, wie fünfzehn Jahrhunderte lang in Teutschland, und noch jetzt in vielen Staaten in und außer Europa, fast jeglichen Mittels der Geistesbildung beraubt wäre, ja selbst das oberste Bildungsmittel, die Religion, nur mangelhaft

gebrauchen könnte, und somit ihre Bestimmung, als Mensch und Christ, nur ungenügend zu erfüllen vermöchte.

So tief deßhalb die Volksschule im Vergleiche mit andern Bildungsanstalten steht, so hoch steigt sie an Werth und Bedeutung, wenn man erwägt, daß sie allein diejenige Anstalt ist, welche Alle besuchen, und sich somit in dem Besitze des größten Einflusses auf die Gesammtheit des Volks befindet; daß sie vorzugsweise das Ackerland darstellt, in welchem der Lebensbaum des Volkes wurzelt, und woraus er seine ersten und nahrhaftesten Säfte zu Blüthen und Früchten zieht; und daß sie durch diese allgemeine Verbreitung der wahren ächt christlichen und volksthümlichen Bildung den verschiedenen christlichen Kirchen die kräftigste Unterstützung bei der Beseligung der Menschheit, den Staaten die sicherste Gewährleistung ihrer Dauer und volksbeglückenden Regierung, dem nachrückenden Geschlechte die segensreichste Ausstattung für alle Wechselfälle des Lebens, und dem ganzen Vaterlande jenen unschätzbaren Hort verleiht, den kein feindlicher Nachbar zu rauben, oder auch nur zu schmälern im Stande ist.

v. Denzel bezeichnet den Werth der Volksschule also (s. Einleitung zur Erziehungs- und Unterrichtslehre, Thl. II. S. 3. u. 4.): „Solche öffentliche Schulen sind jedem Staate unentbehrlich. Sie begründen des Staates künftige Blüthe und bringen mit Jedem, der gebildet aus ihnen hervorgeht, neue Regsamkeit in die bürgerliche Gesellschaft. Ohne sie fehlt dieser Gesellschaft ihre eigentliche Lebensquelle, dem Volksleben seine Nahrung und seine wahre innere Kraft, der Menschheit das Hauptmittel zum Fortschritte in dr Bildung.“

Niemeyer rechtfertigt die Ansprüche, welche auch die untersten Volksklassen auf einen gewissen Grad von Bildung machen dürfen, und widerlegt die Besorgniß, daß die Allgemeinmachung der Bildung dem Ganzen nachtheilig sei (s. Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 9te Aufl. 1832. §. 341.): „Es steht fest, daß die Kinder der Armen, wie der Reichen, der Landbewohner, wie der Städter, der Geringern im Volke, wie der höchsten Stände einer geistigen Bildung fähig sind. Wer aber bildungsfähig ist, hat auch ein Recht an sie, und es ist Menschenpflicht, sie ihm zu ver-

schaffen. Ob aber diese Geistesbildung auch der Bestimmung und Lage gewisser Stände angemessen sei, könnte zweifelhaft scheinen. Es ist jedoch durch die Beobachtung des menschlichen Lebens und durch die Erfahrung klar geworden, daß 1) eine gewisse Kultur des Geistes, der Gefühle und der Sitten mit den Geschäften, welche der Beruf selbst dem Geringsten auflegt, sehr wohl verträglich ist; 2) daß er selbst diesen seinen nächsten Beruf um so besser erfüllen, und den mannigfaltigen Uebeln, welche die Folgen der Stupidität, der Unwissenheit, des Aberglaubens und der Rohheit sind, um so sicherer entgehen wird, je mehr er auf eine seiner Bestimmung gemäße Art gebildet ist; 3) daß er auch in allen seinen übrigen Verhältnissen, als Staatsbürger, Unterthan, Hausvater u. s. w. nicht nur pflichtmäßiger, sondern auch glücklicher leben kann, je mehr man ihm die seiner Menschenwürde gebührende Achtung beweiset, ihn daher zu einem freien Gebrauche seiner eigenen Vernunft zu verhelfen bemüht ist, wenn auch selbst im Anfange sein gedrückter Geist diese Wohlthat nicht erkennen, wohl gar zurückweisen sollte."

§. 12.

Der Schullehrer.

Die Männer, denen der Unterricht und die Erziehung der Jugend in Volksschulen anvertraut ist, heißen Volksschullehrer oder kürzer Schullehrer. Ohne die Wichtigkeit des Schullehrerberufes über Gebühr erheben, und den Gliedern dieses Standes durch Ueberschätzung desselben die ihnen so wohl anstehende Bescheidenheit erschweren zu wollen, erhellt doch schon aus dem Gesagten, daß das Amt eines Volksschullehrers ein sehr wichtiges und einflußreiches sei. Aeltern, Gemeinden, Staat, Kirche und Vaterland geben ihnen das Theuerste hin, was sie besitzen — die Bürgschaft ihrer Zukunft. Groß ist der Segen, der aus den Händen der Lehrer überhaupt, und insbesondere der Schullehrer hervorzugehen vermag. Sie können viel dazu beitragen, daß sich Millionen Einzelne auf Erden glücklicher fühlen, und mit Zuversicht dem seligen Leben entgegengehen; ja sie können ein ganz neues, gottwohlgefälliges Geschlecht hervorrufen, und besonders in unserem, ohnehin für Höheres und Edleres empfänglichen teutschen Vaterlande der

Gottesfurcht, Tugend und Vaterlandsliebe, der Wissenschaft, Kunst und dem Gemeinsinn in einem solchen Grade die Herzen öffnen, daß man einst von unserem teutschen Volke sagen kann, es sei die Gemeinde, von der der Apostel spricht „sie sei heilig und unsträflich." (Epheser 5, 27.) Darum:

„Heil dem Manne, der die Jugend,
Führend an der Vaterhand,
Bildet treu für's Vaterland,
Für die Menschheit, für die Tugend!"

Ermunternd und bittend rief einst der fromme Scriver aus: „Ihr Lehrer in hohen und niedern Schulen habt eine schwere Verantwortung, der zarten Seelen halber, die Eurer Aufsicht anvertraut sind, über Euch. Ach, erbarmet Euch über den fast verwüsteten Pflanzgarten Gottes und unserer Kirche! Die meisten jungen Leute sind einem jungen Baume gleich, um welchen, ehe er recht zu Kräften und zu Wachsthum kommt, eine wilde Hopfenrebe, ein Weidekraut oder dergleichen sich schlingt und ihn verdirbt. Das gottlose Wesen nimmt sehr überhand, und die zarten Herzen werden bald anfangs damit angefochten und eingenommen. Ach, steuert, wehret, rettet, so viel Ihr könnt und vermöget! Pflanzet neben den weltlichen Wissenschaften die heiligmachende Erkenntniß Gottes und Jesu Christi, die wahre Gottseligkeit in die jungen Herzen; lehret sie nicht allein, was zur Welt gehört, sondern auch, was zum Himmel führt! Einen gelehrten Mann erziehen, ist viel, einen heiligen Mann aber und gottseligen, viel mehr."

Der im Königreiche Bayern eingeführte Lehrplan vom 3. Mai 1811 äußert sich in der zweiten Hauptabtheilung, Abschnitt I. §. 1—3. über die Wichtigkeit des Schullehrerberufes also: „Volksschulen sind als öffentliche Unterrichts-Anstalten, in welchen die ersten, allgemeinsten und jedem Menschen unentbehrlichsten Kenntnisse gelehrt werden, in jedem geordneten Staate von großer Wichtigkeit; ihr Einfluß auf das Wohl ganzer Länder und Nationen ist unbemessenbar. Der Stand der Schullehrer gehört daher zu den wichtigsten und achtungswürdigsten, so wie er zu den mühe- und verdienstvollsten gehört, wenn anders die sich zu ihm Bekennenden die vielen und schweren Pflichten desselben in ernste Erwägung ziehen, und in gewissenhafte Erfüllung bringen wollen. Die erste Erweckung des jugendlichen Geistes und die oft für das ganze Leben entscheidende Entwicklung oder Ertödtung der natürlichen Anlagen, Fähigkeiten,

Neigungen u. s. w. liegt in den Händen des Jugendlehrers. Er legt den Grund zur Ausbildung der körperlichen und geistigen Kräfte des Kindes, zum ganzen künftigen Menschen."

Möchten alle Lehrer die Wichtigkeit ihres Berufes so tief und freudig auffassen, wie Romeo, in dessen Papieren (herausgegeben von Karl Hoffmeister, Thl. I. S. 19.) sich folgender begeisternde Ausruf findet: „Ich bin Lehrer. — Fragst du, wer das menschliche Geschlecht von einer Stufe der Bildung zur andern erhoben habe? — Es waren Lehrer. Ich schließe mich an die Reihe dieser Edlen an. Die Wissenschaft ist jetzt der reichste Strom, welcher durch die europäische Menschheit fließt. Ich schöpfe aus ihm stärkenden Labetrank, und theile ihn Andern mit. Ich trage meinem Vaterlande einen Theil meiner großen Schuld ab. Das Interesse meines jetzigen Amtes verschlingt sich mir mit der Aufgabe und größten Sorge meines Lebens; indem ich Knaben und Jünglinge bilde, reife ich selbst zu immer größerer Bildung heran. Gebend empfange ich. Mein Lehreifer erhöht meine eigene Kraft, und vermehrt meine Kenntnisse."

§. 13.

Haupt-Eigenschaften des Schullehrers.

a) In körperlicher Hinsicht.

Da so Vieles in die Hand des Schullehrers gelegt ist, so darf man sich nicht wundern, sondern man muß sich darüber freuen, daß von Seiten der Regierungen große Anforderungen an denselben gemacht werden, daß man seine Anstellungsfähigkeit an nicht leicht zu erfüllende Bedingungen knüpft, und daß man die schon angestellten Lehrer sorgsam überwacht. Ja, man darf diese Forderungen den leitenden Staatsbehörden selbst dann nicht verargen, wenn das, was sie dem Volksschulmanne reichen, mit dem, was dieser sein und leisten muß, zur Zeit noch wenig im Gleichgewichte steht.

Die Haupt-Eigenschaften, welche man von einem Schullehrer in körperlicher Hinsicht fordern kann, möchten sein:

1) Ein wohlgestalteter Körper. Nicht Schönheit, die nur Eitelkeit und Geckenhaftigkeit nach sich ziehen könnte, fordert man von einem Lehrer; aber es wird gewünscht, daß

sein Körper frei sei von Mißgestaltung, weil jedes auffallende körperliche Gebrechen nicht nur die Kinder, welche für Schönheit des Geistes und Charakters noch keinen Maßstab haben, zum Gespötte reizen würde, sondern auch die gemeine Klasse des Volkes, welche ebenfalls nur an der Erscheinung klebt. Doch möchte eine Ausnahme zu machen sein, wenn ein Mann seiner Umgebung so an geistiger und sittlicher Kraft überlegen wäre, daß er sich, trotz seiner Mißgestalt, äußere Achtung auch bei der niedern Menge zu erwerben, und in den edlern Gemüthern sogar einen Schmerz darüber zu erzeugen wüßte, daß einem so schönen Geiste nicht auch ein schöner Körper zu Theil geworden sei.

Döderlein sagt in seinen pädagogischen Bemerkungen und Bekenntnissen, dem Jahresbericht der königlichen Studienanstalt Erlangen vorausgeschickt (Erlangen 1838. S. 6.): „Mißgestaltete Personen sind zu Lehrern nichts weniger, als verdorben; aber nur unter der Bedingung, daß sie sich geistig und sittlich über die Mediokrität erheben."

§. 14.

Fortsetzung.

Eine Haupt-Eigenschaft des Schullehrers in körperlicher Hinsicht wird ferner sein:

2) Volle Kraft der Sinnes- und Sprachwerkzeuge. Ein gutes, weitsehendes Auge steht hier oben an. Was geschieht nicht in einer Schule, wenn der Lehrer über die nächsten Lehrbänke nicht genau wachen kann! Welche Unterschleife bei dem Hersagen der mündlichen, welche Fahrlässigkeiten bei dem Verfertigen der schriftlichen Aufgaben, und welche Zerstreuungen und Spielereien während des ganzen Unterrichts! Schade, Jammerschade, daß so viele junge Schullehrer sich durch den zu frühen und unausgesetzten Gebrauch der Brillen immer kurzsichtiger machen, und noch dazu den Verdacht der Geziertheit und Geckenhaftigkeit auf sich ziehen, der sie um so lächerlicher erscheinen läßt, als die Zeit längst vorüber ist,

in welcher die jungen eleganten Herren sich mit Brillen zeigten.

Eben so nachtheilig für den Erfolg des Unterrichts ist ein schweres Gehör, zumal in den untern Schulen, weil hier die Gesprächsform vorherrschen muß, und die Theilnahme der Schüler am Lehrgegenstand selbst, wie die sittliche Kraft des Gehorsams noch zu schwach ist, um das Ohrübel des Lehrers nicht zu Einblasereien, Zwiegesprächen und anderem Unfuge zu mißbrauchen, und bei den leicht vorkommenden Mißverständnissen in Fragen und Antworten ein schallendes Gelächter aufzuschlagen.

Selbst eine kreischende Stimme und eine anstoßende Zunge des Lehrers sind für Kinder schon ein Hinderniß des Lernens und der nöthigen Ruhe in der Schule, weil Kinder fast ganz am Aeußern kleben, und überdieß Fehler an den Sprachwerkzeugen des Lehrers bei jeder Aufregung noch fühlbarer und störender werden.

§. 15.

Beschluß.

Zuletzt fordert man noch von einem Lehrer in körperlicher Hinsicht:

3) Ungeschwächte Gesundheit. Sie ist gerade bei dem Lehrer unerläßlich, weil ein kränklicher Mann nicht nur durch häufige Unterbrechungen im Unterricht dem Schmerze, oder wenigstens der Besorgniß ausgesetzt ist, seine Schule in Zucht und Wissen zurücksinken zu sehen; sondern weil er auch in gesunden Tagen durch ängstliches Vermeiden jeder größern Kraftanstrengung, wie durch höhere Reizbarkeit der Nerven und Verstimmung des Gemüthes sich beständig gelähmt fühlt, und gerade das sorgsam zu unterlassen hat, wodurch in der Schule am meisten geleistet wird — jenes Feuer der Rede, das die todten Massen belebt, und die belebten mit sich fortreißt.

Vgl. Hergenröther, Erziehungslehre. 2te Aufl. S. 530.

§. 16.

b) In geistiger Hinsicht.

So nothwendig schon die aufgeführten körperlichen Eigenschaften des Lehrers sind, also, daß jetzt bei Ausschreibungen von Präsentationsstellen dieselben oft förmlich gefordert werden; so dürfen doch gewisse geistige Eigenschaften noch weniger fehlen, wenn die Hoffnung auf ein gesegnetes Wirken desselben fest begründet sein soll. Theilt man die geistigen Haupt-Eigenschaften des Schullehrers in solche ein, welche er als Mensch überhaupt, und in solche, welche er als Lehrer und Erzieher insbesondere besitzen muß; so möchten zu jenen gehören:

1) Ein religiöser Sinn. Jenes dunkle Gefühl des Unendlichen, jene geheime Sehnsucht nach dem Uebersinnlichen, welche sich tief in jedes Menschen Brust regt, und ihn mit unsichtbaren Banden zum Bewundern und Erforschen alles Großen und Erhabenen treibt, muß bei dem Lehrer der Jugend zum Selbstbewußtsein gekommen sein, und sich zur innigsten und freudigsten Verehrung des liebevollen Vaters verklärt haben, der sich uns so erbarmungsvoll geoffenbart hat, und bei Jedem Einkehr und Wohnung machen will, wenn unser Herz sich ihm nur öffnen, und mit seinen Schlägen ihm zur Einkehr läuten will. Sein ganzes Wesen, alle seine Neigungen und Triebe, alle Kräfte und Bestrebungen muß der Lehrer auf Gott und seinen Sohn beziehen, ihm und seinem Dienste muß er sich ganz und entschieden weihen, und seine Schule für nichts Geringeres halten, als für eine Kirche der Unmündigen, die der Herr sich selbst aufbaut, und in die er ihn gesetzt hat, als den frühesten seiner Priester und Heils-Verkündiger.

Denzel sagt (a. a. O. S. 43.): „Der Geist der guten Schule geht vom Lehrer aus; das ist unstreitig. Er ist die Seele der Schule, die Seele jeder Ordnung in derselben. Er haucht ihr das vorwärtstreibende Leben ein.

Ist der Geist der Volksschule ein frommer Geist, von

wem kann er ausgehen, als von dem Lehrer, der selbst vom Geiste der Frömmigkeit beseelt ist, und seine Wärme für alles Heilige und Göttliche auf diejenigen überträgt, die ihm Gott zur Erziehung vertraut hat? Unter Allem, was man Bildungsmittel für die Unmündigen nennen kann, steht die Persönlichkeit des Erziehers oben an. Der methodisch beste Unterricht wird zum Leben oder zum Tode, je nachdem der Lehrer ist. Der methodisch schlechte Unterricht kann niemals gut, aber doch erträglich werden, wenn es dem Lehrer nicht an Herz und Gefühl fehlt."

Vgl. Zeller, Lehren der Erfahrung, Thl. III. S. 8.

§. 17.

Fortsetzung.

Die andere Haupteigenschaft, die man von einem Schullehrer, schon als bloßen Menschen betrachtet, fordern muß, ist:

2) Ein musterhafter Lebenswandel. Jeder Lehrer weiß, oder sollte es wenigstens wissen, daß wir mehr durch das lehren, was wir sind, als durch das, was wir sagen, und daß alle Anleitung zum Guten unfruchtbar bleibt, wenn Glaube und Rede nicht mit unserm Leben Eins geworden sind, und unser Wandel nicht die Tugend versinnlicht zeigt, die wir mit dem Munde empfehlen. Mit Redensarten ist's auf dem heiligen Gebiete des Unterrichts nicht gethan. Hinweg also mit Trug und Schein! Der Heuchler wird nirgends eher erkannt, und demüthigender entlarvt, als vor den Augen der Jugend, die weniger klar erkennt, aber desto richtiger fühlt.

Die einzelnen Tugenden aufführen zu wollen, deren sich der Lehrer zu befleißigen hat, ist unnöthig. Für ihn gilt der Zuruf: „Ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem jage nach!" Sollte es ihm aber gelingen, alle Tugenden sich anzueignen, die Wahrhaftigkeit, Redlichkeit, Treue, Einfachheit, Mäßigkeit, Keuschheit und Bruderliebe, so weit es dem schwachen Menschen nur möglich ist, dann strebe er noch nach Bescheidenheit, und halte den schönen Kranz der Tugenden durch das anspruchlose Band der christlichen Demuth zusammen.

v. Denzel sagt (a. a. O. S. 48.): „Der Lehrer soll

ein rechtschaffener Mann sein, und sich auf diese Weise die Achtung seiner Kinder erwerben, die, wenn auch die innere Stimme ihres Gewissens noch nicht mit voller Klarheit spricht, zuverlässig für das Edle in dem Charakter ihres Lehrers eine große, sehr reizbare Empfänglichkeit haben. Er darf weder in, noch außer der Schule in seinem sittlichen Wandel irgend eine Blöße geben. Thut er es doch, so wird die hohe Meinung, die sie sonst von ihm haben mögen, nur zum um so größeren Schaden für ihre sittliche Bildung. Sie nehmen seine Fehler und seine unerlaubten Handlungen, auch wenn sie dunkel fühlen, daß in dem Benehmen ihres Lehrers Etwas nicht recht ist, bei ihrem noch unentwickelten Gewissen für erlaubt, der Sinn für das, was recht und gut ist, wird in seinem ersten Aufstreben verwirrt, geschwächt und vielleicht gar unterdrückt, und die ohnedieß übermächtige Sinnlichkeit erhält einen leichten Sieg nach dem andern."

§. 18.

Fortsetzung.

Alle genannten Tugenden sind jedoch Eigenschaften, welche jeder Mensch zu erwerben trachten soll; der Schullehrer muß aber als Lehrer und Erzieher noch folgende Eigenschaften besitzen:

1) Glühende Liebe zur Jugend. Das nieerbleichende Beispiel Jesu in der Wüste bei Ephrem, als er die Kleinen herzte und ihnen das Himmelreich verhieß, muß besonders dem Lehrer vor Augen schweben, dessen eigentliches Saatfeld die Jugend ist, und als dessen segensreichstes Mittel sich die Liebe erweist; denn aus der reinen, uneigennützigen Liebe zu dem heranwachsenden Geschlechte fließen alle jene Ströme, welche das Lehrfeld befruchten: die Freundlichkeit, welche dem Lehrer die Herzen der Kinder, wie die Blumenkelche der Sonne öffnet; die Herabstimmung, welche, sich alles Wissens entäußernd, Kind wird, um mit Kindern stückweis zu lernen, wie Christus Mensch ward, um Menschen zu sich empor zu ziehen; und die Geduld, die Sanfte, Gleichmuthsvolle, in scheinbarer Schwäche Riesenkraft Entwickelnde, die siebenmal siebenzigmal erklärt und verzeiht, und den Stein, der mit jedem

Stundenschlage vom Berge rollt, in jeder neuen Stunde mit neuer Lust und Kraft wieder auf den Gipfel trägt.

§. 19.

Fortsetzung.

Von dem Lehrer muß man nicht weniger fordern:

2) Gründliche Kenntniß der kindlichen Natur und der Weise, wie man sie behandeln und bilden soll. Dieß setzt die Erziehungs-Lehre voraus und die Geschicklichkeit, ihre Regeln richtig anzuwenden. Den ganzen Körper des Menschen, seine Gliederung und was ihm nützlich oder schädlich ist (Körperlehre), und ebenso den Geist und seine Kräfte, Neigungen und Strebungen, sammt der Einwicklungs- und besten Einwirkungsweise auf jeder Altersstufe und unter den verschiedenartigsten Verhältnissen (Seelenlehre) muß der Lehrer kennen, und, gleich dem Arzte, den Blick besitzen, der ihm sagt, wo es fehlt, und wie in jedem besondern Falle zu helfen ist. Dazu gehört noch, um mit Erfolg die Schulzucht handhaben zu können, eine glückliche Mischung von Kraft und Milde, Ernst und Freundlichkeit, Strenge und Zartheit, Würde und Vertraulichkeit, wie sie jene Charakterbildung einschließt, welche wir in dem größten aller Erzieher, in Jesus Christus, in höchster Vollendung anbetend bewundern.

§. 20.

Schluß.

Zuletzt fordert man noch von einem Schullehrer:

3) Meisterschaft in den Unterrichtsgegenständen der Volksschule und die Gabe, sie der Jugend bildend mitzutheilen. Ist der Lehrer nicht vollkommen vertraut mit dem, was er lehren soll, so sieht man es seinem ganzen Wesen an. Seine Erklärungen sind dunkel, seine Behauptungen unrichtig und unsicher, seine Wiederlegungen schwach und verlegenheitsvoll, sein Fortschreiten im Unterricht ist gehemmt,

seine Sprache abgerissen, und seine erziehende Thätigkeit durchaus gelähmt, weil er beständig mit sich und seinem Lehrbuche beschäftigt sein muß.

Außer der Meisterschaft in den Gegenständen, welche der Volksschule durchaus nothwendig sind, und einer gehörigen Bekanntschaft mit denen, welche für sie wünschenswerth erscheinen, muß der Lehrer auch natürliche Lehrgabe besitzen, und die Regeln der Unterrichtslehre nicht blos kennen, sondern es schon zu einer gewissen Fertigkeit in der Anwendung derselben gebracht haben.

Erst, wenn ein Lehrer alle diese körperlichen und geistigen Eigenschaften besitzt und namentlich von dem rechten christlichen Lehrergeiste beseelt ist, kann er der Jugend ein Führer zur Brauchbarkeit im Leben und zur Seligkeit im Himmel werden, und kann täglich in seiner Schule das schöne Fest der Schutzengel feiern — das Fest einer Gott wohlgefälligen Erziehung und Leitung des Menschen.

Das Archiv für die Pastoralkonferenzen in den Landkapiteln des Bisthums Konstanz v. J. 1822. Freiburg. Bd. II. Heft 19. S. 153. u. 54. sagt treffend: „Der Lehrer ist die Seele der Schule, die Seele jeder Ordnung in derselben. Er haucht ihr das vorwärtstreibende Leben ein. Eine Maschine kann fortgehen ohne weitere Nachhilfe, wenn sie nur einmal gut eingerichtet ist; aber eine Ordnung, für freie Wesen und für moralische Zwecke eingerichtet, ist keine Maschine; sie ist ein geistig organisirtes Werk, welches nicht das immer wiederkehrende Nämliche, sondern immer Besseres und Edleres produzirt. Unter Allem, was man Bildungsmittel für die Unmündigen nennen kann, steht die Persönlichkeit des Erziehers oben an; denn der methodisch beste Unterricht wird zum Leben, oder zum Tode, je nachdem der Lehrer ist. Der Geist einer wohlgeordneten Familie geht vom Familienvater und von der Mutter aus. Ihr Beispiel, ihr frommer Sinn geht unvermerkt und abgesehen von allem absichtlichen Unterricht an die Kinder über. Das beweist hinreichend, wie das Beste und Herrlichste im Leben (aber ebenso das Schlechte und Unedle) unmittelbar vom Geiste zum Geist, vom Herzen zum Herzen wirken. Und das sollte in der Schule, in dem zarten, innigen Verhältnisse, in welchem der Lehrer zu seinen Schülern steht, anders sein?“

Vergl. Stamm, der Schullehrer in seiner Vollkommenheit. Mainz 1837. Thl. I. S. 43 ff.; und

Jacobi, Reden, gehalten bei den feierlichen Entlassungen der Schulseminaristen in Altdorf in den verflossenen zehn Jahren. Altdorf 1840. Rede Nro. VII.: „Ueber den wahren Lehrergeist."

§. 21.

Anleitung zum Erziehen und Unterrichten oder Pädagogik und Methodik.

Jeder Mensch sammelt sich theils durch seine eigene Erziehung, theils durch diejenige, auf welche er einwirkt, oder die er beobachtet, mannigfache Erziehungserfahrungen, und es gibt Aeltern, bei welchen diese Erfahrungen, verbunden mit einem gewissen angebornen Geschicke, hinreichen, Kinder gut zu erziehen; allein der Lehrer und Erzieher von Fach darf sich doch nicht auf diese unsichere Natur-Anlage und diese zufälligen, sich oft widersprechenden Erfahrungen verlassen. Er muß zum klaren Bewußtsein über die Erziehungseinwirkungen gelangen, und deßhalb Aufschluß zu erhalten suchen über die Weise, wie die Entwicklungsverhältnisse der Seele überhaupt, und unter gewissen Umständen insbesondere vor sich gehen, und wie sich der Erzieher dabei zu verhalten hat.

Diejenige Wissenschaft, welche den Entwickelungsgang des Menschen, sammt den Grundsätzen und Regeln darstellt, die man zur Förderung desselben zu beachten hat, nennt man **Erziehungswissenschaft** oder **Pädagogik** (wörtlich: Anleitung zur Knabenführung). Eine Wissenschaft aber ist die Pädagogik, weil sie ihre Wahrheiten aus einem obersten Grundsatze ableitet, und nach den Regeln des Denkens ineinandergreifend ordnet, obwohl sie ihren reichsten Stoff aus der Erfahrung sammelt.

Die wichtigste Hilfswissenschaft der Pädagogik ist die Seelenkunde oder Psychologie; sie schöpft aber auch aus der Gottesgelahrtheit, Menschenkunde und andern Wissenschaf-

ten Wahrheiten, Grundsätze und leitende Winke; weshalb Richter in der Vorrede zur Levana sehr treffend sagt: „Ueber die Erziehung schreiben, heißt beinahe über Alles auf einmal schreiben. Alle Kräfte, womit die Völker arbeiten und glänzen, waren früher als Keine unter der Hand des Erziehers da gewesen."

Wie man die Grundsätze und Regeln für die Erziehung überhaupt als wissenschaftliches Ganzes dargestellt hat, so hat man es auch mit den Grundsätzen und Regeln für den Unterricht gethan, und dieses Lehrgebäude nennt man Unterrichtswissenschaft oder Methodik (wörtlich: Wegweisung).

Zwischen Pädagogik und Methodik herrscht eben dasselbe Verhältniß, wie zwischen Erziehung und Unterricht. Im weitern Sinne schließt die Pädagogik die Methodik mit ein, im engern Sinne ist sie ihr entgegengesetzt, und bezeichnet die Regeln für die Körper- und Charakterbildung im Besondern; die Methodik aber bezieht sich auf die Bildung des Erkenntnißvermögens, d. i. auf die Bildung des Verstandes, der Einbildungskraft und des Gedächtnisses, sowie auf die Aneignung gewisser Kunstfertigkeiten.

Da es sich bei beiden mehr um Aufstellung der zu beachtenden Regeln handelt, so hat man den Anleitungen zum Erziehen und Unterrichten, selbst wenn sie den Anforderungen einer Wissenschaft Genüge leisten, und sich nicht blos mit den niedern Entwickelungs- und Bildungsstufen beschäftigen, den auf Regeln deutenden Namen Erziehungs- und Unterrichtslehre gegeben.

Vgl. Diesterweg, Wegweiser für teutsche Lehrer, in Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler und Prange bearbeitet. Essen, bei Bädeker, 2te Aufl. 1838. I. Thl. S. 43.

§. 22.

Erziehungs- und Unterrichtskunst.

Wer irgend Etwas hervorzubringen oder eine Veränderung in der Sinnenwelt zu bewirken vermag, der kann Etwas.

Fordert das Können viefache Geschicklichkeit, so heißt die erlangte Fertigkeit Kunst. Das Wort Kunst bezeichnet aber nicht blos die persönliche (subjektive) Geschicklichkeit, Etwas nach Regeln zu Stande zu bringen, sondern auch in gegenständlicher (objektiver) Beziehung den Inbegriff der Regeln selbst, ja sogar das ganze Gebiet gewisser freier, größere Geschicklichkeit voraussetzender Erzeugnisse in der Sinnenwelt. Daher hat man die Ausdrücke: Erziehungs- und Unterrichtskunst auch gebraucht, um die bloßen Anleitungen zum Erziehen und Unterrichten zu bezeichnen (wie z. B. Wilmsen's Unterrichtskunst); allein schärfer wird der Unterschied, wenn man — wie jetzt fast allgemein geschieht — das Wort Erziehungs- und Unterrichtskunst auf die Person des Erziehers und Lehrers bezieht, und darunter die Fertigkeit versteht, die Regeln der Erziehungs- und Unterrichtslehre zweckmäßig anzuwenden. Die Naturanlage dazu nennt man Erziehungs- und Lehrtalent, d. i. die angeborne Geschicklichkeit, die Eigenthümlichkeiten der Zöglinge und Schüler sammt allen sich ergebenden Fällen den allgemeinen Gesetzen der Erziehung und des Unterrichtes richtig unterzuordnen, und das Allgemeine der Grundsätze und Regeln nach allen Verschiedenheiten der Personen und Vorkommnisse zu vereinzeln.

Handelt es sich besonders vom Unterrichte, so ist die Methode von solcher Wichtigkeit, daß man oft die ganze Unterrichtskunst mit dem Ausdrucke „gute Methode" bezeichnet, und daß man die Wissenschaft des Unterrichtes selbst darnach benannt hat.

Vgl. Graser, die Elementarschule für's Leben. 4te Aufl. 1839. S. 14. u. 15.

§. 23.

Lehrart oder Methode.

Jeder Lehrer hat eine gewisse Art und Weise zu unterrichten. Dieß ist seine Lehrart oder Methode (wörtlich: Mitweg, Wegsbegleitung). Man gebraucht jedoch das Wort

Methode auch zur Bezeichnung anderer, obwohl verwandter Begriffe, und daher muß man jetzt eine dreifache Bedeutung desselben wohl unterscheiden.

1) Im weitesten Sinne bezeichnet Methode überhaupt ein planmäßiges Verfahren zur Erreichung irgend eines Zweckes; und darum liest man Bücheranzeigen, wie: „Die Fabrikation des Scheidewassers nach den verbesserten Methoden von Kast;" „die Dorn'sche Methode flacher Dachbedeckung" u. dergl.

2) Im engern Sinne und zumal, wenn Lehrer sprechen, bezeichnet Methode die Lehrart oder Unterrichtsweise, sie mag jedoch beschaffen sein, wie sie will. Daher hört man die Urtheile: „Er hat eine gute, mittelmäßige, schlechte Methode."

3) Im engsten Sinne endlich bezeichnet Methode die wahre, naturgemäße, einzig richtige Lehrart. In diesem Sinne wollen mehrere Pädagogen (besonders Niederer mit den strengen Pestalozzianern, Schwarz, Diesterweg u. A.), das Wort ausschließend gebraucht wissen, indem sie der Meinung sind, man sollte einer weniger guten Lehrart den Namen Methode gar nicht zukommen lassen, und die Verschiedenheiten in der Anwendung der einzig wahren Methode Manieren nennen.

Diesterweg sagt in seinem Wegweiser (2te Aufl. Th. II. S. 151. u. 52.) bei Gelegenheit der Rechenmethode: „Betrachtet man die Menschennatur als ein Ganzes, so giebt es nur Eine Art der Entwicklung derselben, also nur Eine Methode. Nimmt man aber auf die Mehrheit der Anlagen und Vermögen des Geistes Rücksicht, und auf die Vielheit der Gegenstände des Unterrichts, so kommen wegen der Verschiedenheit der Anlagen und Gegenstände zu den allgemeinen Gesetzen der Methode noch die besondern hinzu, welche vereinigt die Methoden bilden. Es gibt daher auch eine Rechenmethode. Aber im Ganzen und Großen nur Eine, welche diejenige ist, die zugleich der Natur des zu entwickelnden Geistes, namentlich der durch den Rechenstoff zu bildenden theoretischen Anlagen, und dem Wesen des Materials entspricht. Ganz verwerflich ist daher die Meinung derer, welche nur subjektive Unterschiede in den Methoden anerkennen wollen, daß sich die eine Methode für jene, die andere für diese Lehrer- und Schülerindividualität eigne, von einer, als der besten und

darum allein guten, nicht die Rede sein könne. Wäre diese Ansicht gegründet, so würde sich jede Methodologie in Nichts auflösen, und jeder Einzelne das Recht haben, auf seine Weise sich eine Ansicht von seiner oder des Schülers Individualität zu bilden, und eine Methode ad libitum zu wählen. Das kann aber die Meinung derer, welche die Menschennatur als eine und gleiche und ihre Entwicklungsgesetze als dieselben erkannt haben, und in jedem Unterrichtsstoff eine Eigenthümlichkeit auffinden, nicht sein. Darum darf die Methode zu wählen, im Allgemeinen dem Belieben der Lehrer nicht überlassen werden, sondern den Lenkern des Unterrichtswesens oder dem Vorsteher einer Anstalt stebt es zu, darüber Vorschriften zu geben, oder sich mit allen übrigen Lehrern, damit die Einheit nicht feble, und der Zweck der Schule als einer Menschenbildungsanstalt erreicht werde, darüber zu verständigen. Begreiflicher Weise gelten die in dieser Beziehung festzustellenden Uebereinkommnisse im Allgemeinen und innerhalb eines bestimmten Gebietes; außerhalb desselben beginnt die freie Beweglichkeit und die Berücksichtigung der Individualität der Lehrer, der Schüler, der örtlichen Verhältnisse, natürlich Alles nach klar erkannten Gründen. Diese Mannigfaltigkeit der Mittel und einzelnen Verfahrungsweisen bei der Einheit der Methode begreift man unter dem Namen der Manier. Diese ist frei zu geben; jene aber nicht. Ob z. B. ein Lehrer in dem Rechenunterricht als Veranschaulichungsmittel die Pestalozzische Einheitentabelle, oder ein Rechenbrett, oder Striche, oder Punkte 2c. gebrauchen wolle, bleibt ihm überlassen, wenn der Zweck der Veranschaulichung nur vollkommen erreicht wird; denn daß die Vorstellungen der Zahlen anschaulich aufgefaßt werden, schreibt die Methode vor. Daher ist dieses unerläßlich."

Vgl. Schwarz, Erziehungslehre. 2te Aufl. Lpz. 1829. Thl. III. S. 17. u 57.

§. 24.

Universal-Methode.

Da die Anlagen der Menschen im Wesentlichen dieselben sind, und auch ihre Entwicklung im Allgemeinen auf gleiche Weise vor sich geht; so muß es auch eine Einwirkungsweise geben, welche dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes, wie der Natur der Lehrgegenstände am meisten entspricht, und eben deßhalb am geeignetsten ist, Schülern sicher, schnell und

leicht zu bestimmten Kenntnissen und Geschicklichkeiten zu verhelfen, und sie zugleich vielseitig zu bilden.

Diese einzig wahre Methode zu finden, sie auf jeden Gegenstand des Unterrichts anzuwenden, und durch alle Einzel-Uebungen hindurch zu führen, doch so, daß die freie Bewegung des Lehrers durch sie nicht gelähmt, das eigenthümliche Leben und Regen desselben nicht ertödtet, und das in Freiheit und Kraft bestehende Lehren und Bilden nicht zu geistloser Abrichterei erniedrigt wird — ist die Aufgabe der Pädagogik und insbesondere der Methodik. Diese schwierige Aufgabe wird aber nur nach und nach gelöst werden können; denn obgleich schon Vieles geschehen ist, zumal auf dem Gebiete der Volksschulmethodik, so ist doch bis jetzt kein methodisches Werk vorhanden, das, auf durchaus richtige Grundsätze gebaut und in Einem Geiste gearbeitet, alle Lehrgegenstände der Volksschule so umfassend und durch und durch methodisch behandelte, daß man sagen könnte, es entspräche gleich sehr dem Gedankenbilde der einzig richtigen Methode, wie dem gegenwärtigen Standpunkte jeder einzelnen behandelten Wissenschaft und Kunst selbst.

Es sieht sich daher auch der Verfasser dieses Handbuches der Schulmethodik außer Stand, den teutschen Schullehrern und denen, die es werden wollen, eine einzelne der im Drucke erschienenen Methoden, als vollkommen ausgebildet und für alle Schülerverhältnisse genügend, gleichsam als Universal-Methode, zu empfehlen, also, daß die Lehrer nur dieses Werk sich kaufen, und in allen Unterrichtsfächern ohne Weiteres darnach lehren dürften, um des Erfolges gewiß zu sein.

Zwar haben schon mehrere Männer sich große Verdienste um die Erfindung der wahren Lehrmethode erworben, und es ist natürlich, daß Jeder derselben die seinige für die alleinrichtige hält, und daß ihre eifrigsten Anhänger die Alleinherrschaft für sie in Anspruch nehmen; aber theils sind die vorhandenen methodischen Erfindungen wirklich nur Versuche gewesen, wie die von Basedow, Bell und Lancaster, theils erstrecken sie sich nicht auf alle Unterrichtsgegenstände der Volksschule

und sind somit als Universalmethoden unvollendet, wie die von Pestalozzi und Stephani und der auf 35 Bände berechnete Wegweiser von Spieß, theils sind sie in den leitenden Grundsätzen einseitig, und in der Ausführung theilweise zu gekünstelt, wie die von Graser, oder sie ruhen auf falschen Voraussetzungen, und führen ein fabrikmäßiges Lehrverfahren ein, wie die Universal-Methode von Jacotot.

Aber den Geist der wahren Unterrichtsmethode können wir aus ihren und ähnlichen Werken schöpfen, finden in ihnen schon manche Gebiete oder doch Gebietstheile des Unterrichts sehr gelungen bearbeitet, und bei andern treffliche methodische Winke, werden durch sie fähig, alle andern Lehrbücher nach der Richtschnur der wahren Methode zu beurtheilen, selbst Hand anzulegen zum Ausbau der Methodik durch Ausarbeitung besonderer Leitfaden für die einzelnen Gegenstände und Uebungen, und lernen wenigstens die vorhandenen selbstständig zu benützen, und uns vor geistlosem, zu einem bloßen Formenwesen herabsinkenden Gebrauche derselben zu hüten, unähnlich den beschränkten Männern, die kurzsichtig und engbrüstig Alles verdammen, was eine andere Form an sich trägt, als die, in welche Zufall, Furcht oder Nachbeterei ihren kleinen Geist gebannt haben.

Dieses Urtheil, wobei jedoch die großen Verdienste der genannten Pädagogen dankbar anerkannt werden, ist keineswegs neu. Hergenröther sagte schon längst: „Der Genius, der frei über dem Wesen des Unterrichtes schwebt, Wesen und Zweck desselben klar und deutlich durchschaut, und seinen Gang seinem Wesen und Zweck gemäß ordnet und leitet, dieser freie Genius ist der Geist der Methode. Er läßt sich nicht in Worte und Formen zwängen, und wird, wo das geschehen soll, plump, unbehilflich und schwerfällig.“

v. Denzel sagt (s. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3te Aufl. 1827. S. 42.): „Der Geist einer guten Methode wohnt nicht in dem Wort, nicht in der todten Form, wenn ihn nicht der Lehrer selbst in diese Form überzutragen weiß. Der Gegenstand der Methode ist nichts Anderes, als die Kraft des Lehrers selbst, welche gewissen erforschten Entwicklungs- und Bildungsgesetzen gemäß und nach

einer bestimmten Norm, in welcher sich diese Gesetze aussprechen, wirkt, und darnach den gegebenen Stoff gestaltet. Diese Formen darf man nichts weniger, als gleichgiltig nehmen; sie sind die Hüllen, in welchen der Geist wirkt. Je natürlicher sie sich ihm anschließen, d. h., je mehr sie den Entwicklungs- und Bildungsgesetzen der kindlichen Natur gemäß sind, einen desto entschiedneren Werth haben sie. Aber in ungeschickten Händen sind sie doch nur Buchstabe, und nicht viel mehr. Ihre Uebungen werden mechanisch bleiben, und sie bleiben ohne organisches Leben."

Das nämliche Urtheil fällt der Bearbeiter des Artikels „Methode" in Wörle's encyklopädisch-pädagogischem Lexikon. Heilbronn, bei Drechsler, 1835, S. 557.: „Gerade darum, weil die wahre Methode nur der gute Geist ist, der das Ganze des Unterrichts beherrscht, den Unterricht zu einem wirksamen Bildungsmittel des Verstandes und des Herzens, jede Ausartung des Unterrichtes in todten Mechanismus, jede Einseitigkeit und Einförmigkeit unmöglich macht, und den Lehrer von allen Fesseln des Vorurtheils, der Gewohnheit und des Herkommens befreit; eben darum vergönnt sie nicht nur, sondern fordert sogar eine große Verschiedenheit der Anwendung, und die Rechtmäßigkeit solcher Veränderungen ist schon durch die so sehr abweichenden Anlagen und Kräfte der Schüler begründet. — Es kann in einer Methode nicht Wahrheit sein, welche den Unterricht in stehende Formeln zwängt, die Freiheit des Geistes verletzt, deren Verfechter sogleich über Verfälschung schreien, wenn man diese Formen verwirft, oder verändert."

Stephani endlich (selbst ein vorzüglicher Methodiker) spricht jetzt in seinem Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschulen (Erlangen 1835. Vorrede S. IX.) die Ueberzeugung aus: „Jeder Lehrer soll nur das Wesentliche der bildenden Methode auffassen; die mannigfaltige Weise aber, wie jene nach seiner individuellen Lehrgabe und der verschiedenen Fassungskraft der Lehrlinge in Anwendung zu bringen sei, muß demselben überlassen bleiben. So nur bildet man Lehrer, welche jede Methode in ihr Eigenthum verwandeln, und nun selbstständig und mit freudiger Kraft an der Bildung der Jugend arbeiten."

Vgl. Kelber, neueste Leselehrarten, in einer kurzen Uebersicht ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt, nebst einer Beantwortung der Frage: „Welches die Eine, wahre Unterrichtsmethode sei?" Erlangen 1821.

§. 25.

Kennzeichen der wahren Methode.

Obwohl zur Zeit noch keine Methode in Schriften niedergelegt ist, welche alle Lehrgegenstände auf eine dem Geiste der wahren Methode und dem gegenwärtigen Standpunkte jeder einzelnen Wissenschaft durch und durch entsprechende Weise behandelte; und obwohl man überhaupt mit der Einführung von Universalmethoden zumal von Seiten der Landesregierung höchst vorsichtig sein muß, damit nicht der sich äussernden Persönlichkeit des Lehrers im Unterrichte zu viel Gewalt angethan werde, und mit der ertödteten Eigenthümlichkeit des Lehrers auch seine Berufsfreudigkeit verschwinde, ja damit nicht das freie Regen und Fortschreiten auf dem Gebiete der Wissenschaft selbst gehemmt werde: so sind doch die Kennzeichen der wahren Methode untrüglich gefunden, und der Schullehrer ist um so mehr verpflichtet, sie scharf aufzufassen, und den Geist der wahren Methode in sich aufzunehmen und durch sich wirken zu lassen, je größer der Spielraum ist, welchen vorurtheilsfreie, in weiterem Gesichtskreise um sich blickende Vorgesetzte seiner Thätigkeit öffnen.

Welches sind nun die Kennzeichen der wahren Methode?

Da die Methode der Wortabstammung nach so viel als Wegsbegleitung, Wegführung, bezeichnet, so dürfte sie alle diejenigen Eigenschaften besitzen müssen, die man von einem Führer auf unbekanntem Wege fordert.

Von diesem verlangt man zuvörderst, daß er das Ziel genau kenne, zu welchem man durch ihn gelangen will. Die wahre Methode muß daher vor Allem nicht nur den Zweck jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes richtig auffassen und befördern, sondern den Zweck des Unterrichts überhaupt, d. i. die bestimmungsgemäße und einheitsvolle Bildung des Geistes und Herzens durch Mittheilung von brauchbaren Kenntnissen und Geschicklichkeiten.

Einem guten Führer müssen ferner die Wege vollkommen bekannt sein, welche unfehlbar zu dem Ziele führen, das man sich vorgesteckt hat. So muß auch die wahre Methode dem Schüler die Mittel an die Hand geben, sich mit Sicherheit und nachhaltender Gründlichkeit die beabsichtigten Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, ohne Oberflächlichkeit und Täuschung.

Da es jedoch nicht genug ist, daß man sicher zum Ziele kommt, sondern da jeder Reisende wünscht, auf dem kürzesten Wege dahin zu gelangen; so ist es ein weiteres Kennzeichen der wahren Methode, daß sie den Schüler, unbeschadet der Gründlichkeit, in möglichst kurzer Frist vorwärts führe, damit Zeit gewonnen wird zu neuen Gegenständen des Unterrichts, oder zu höherer Steigerung der bereits geübten.

Der kürzeste Weg verdient aber nur dann den Vorzug, wenn er zur Kraft des Reisenden im rechten Verhältnisse steht, und gleichsam von der Natur selbst dazu gebahnt ist. Von der wahren Methode fordert man daher auch, daß sie den Schüler naturgemäß weiter führe, und seine Kraft zwar vielseitig bilde, aber nicht überspanne, oder sonst störend in den Entwicklungsgang des Geistes eingreife.

Endlich ist es eine empfehlende Eigenschaft eines Wegweisers, wenn er dem Reisenden die Wanderung zugleich angenehm zu machen, und in ihm die Lust zur Fortsetzung der Reise zu steigern weiß. So ist es endlich auch noch ein Zeichen einer guten Methode, wenn sie in dem Schüler Lust und Liebe zum Lernen überhaupt entzündet, so daß er gleichmäßig in allen Unterrichtsgegenständen fortschreitet, und daß seine Anstrengungen immer neuen Antrieb und Alles überwindende Ausdauer aus dem Reize schöpfen, der in jeder Kunst und Wissenschaft zauberisch verborgen liegt.

Möglichst vielseitige Bildung des Schülers fordert schon Sailer (s. Thl. I. S. 150.): „Der Mensch geht als ein Ganzes aus der Hand des Schöpfers hervor; er gehe also auch als ein Ganzes aus der Hand der Erziehung hervor.“

Ebenso Denzel in der Vorrede zur zweiten Auflage seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. VI. u. VII.: „Nur in der Einheit, in dem naturgemäßen Zusammenwirken aller Bildungsmittel zu Einem Ziele erscheint das Wesen und die wahre Kraft der Methode. Dieses kann nicht eindringlich genug gesagt werden. Die wahre Methode ist nicht in diesem oder jenem Stücke des Unterrichts; man kann nicht sagen, sie sei hie oder da; wenn sie nicht überall ist, wenn sie nicht als Geist die ganze Erziehung und den ganzen Unterricht durchdringt, so ist sie gar nicht da. Und wer sie gefunden zu haben meint im einzelnen Lehrfach, im Lesen, im Rechnen u. s. w., ohne das Leben zu ahnen, welches die Methode über den ganzen Menschen, über jede Thätigkeit der kindlichen Seele ausgießen soll, der hat ihr wahres Wesen noch nicht begriffen.“

Kelber sagt in den „neuesten Leselehrarten, in einer kurzen Uebersicht ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt, nebst einer Beantwortung der Frage: „„Welches die Eine wahre Unterrichtsmethode sei?““ Erlangen 1821. S. 3. ff.: „Die wahre Unterrichtsmethode ist nicht die Pestalozzische, Graser'sche u. s. w., sondern die bildende, welche den ganzen Menschen gleichmäßig, welche Kopf und Herz zugleich bildet, welche die ganze Kraft, die im Menschen liegt, vollständig entwickelt, ein Gleichgewicht aller Seelenkräfte herstellt, und somit eine völlige Harmonie in's Leben bringt. Diejenige Verfahrungsweise nun, welche diesen Zweck am vollkommensten und schnellsten erreicht, ist auch die beste, welche ihn nicht, oder nur einseitig und halb erreicht, ist verwerflich, trüge sie einen noch so berühmten Namen. Der Unterricht wird aber um so bildender, je naturgemäßer er ist; folglich ist auch die Methode die beste, und nähert sich der wahren am meisten, welche der Natur abgelernt ist, und welche in der Entwicklung des Menschengeschlechts mit der Natur von Stufe zu Stufe gleichen Gang geht. So wie die Natur in Allem Muster ist, so auch hier; sie befolgt selbst und lehret die beste, die einzig wahre Methode. Je mehr bei einer Unterrichtsweise gekünstelt wird, desto unnatürlicher ist sie, desto weniger bildend, desto weniger Methode.“

Gründlichkeit fordert der bayerische Lehrplan ausdrücklich von der Lehrart (s. Döllinger, a. a. O. S. 1357. §. 16.): „Wenn Lernen heißt, durch Aufmerksamsein und Denken dahin gelangen, daß man Etwas nicht bloß versteht, sondern auch weiß und behält; so folgt hieraus nothwendig, daß alles Lernen, woraus kein Wissen hervorgeht, oder wovon der größte Theil, oder Alles leicht wieder vergessen wird, nur Scheinlernen ist. Der seines Namens und Amtes würdig

Lehrer hat demnach bei seinem Unterrichte vorzüglich dahin zu trachten, daß das, was er seinen Kindern vorträgt, ihr innigstes Eigenthum werde; daß es nicht ihrem Gedächtnisse gleichsam nur aufliege, sondern daß sie sich desselben stets und fortwährend bewußt bleiben. Nur dadurch wird der Schulunterricht wahren und auf die ganze Lebenszeit des Lehrlings einwirkenden Gewinn geben."

Ebenso verlangt unser Lehrplan §. 17. und 18., daß der Lehrer nicht zu wenig, oder zu viel, noch Etwas zur Unzeit lehre, daß also seine Methode naturgemäß sei: „Soll der Schüler fassen, wissen und festbehalten, so muß das Maß des Lehrstoffes nicht zu voll genommen, und nicht ganz auf einmal über ihn ausgegossen werden. Zuviel erzeugt gar bald Ekel der Ueberladung, sowie Zuwenig Ekel der Nüchternheit. Allmählich, nicht in Einem Momente schließt die Natur dem, der beobachtet und nachdenkt, ihre Geheimnisse und Weisheitsschätze auf, und davon immer nur so viel, als der Lehrling auf einmal fassen, und zu seinem Eigenthum verarbeiten kann. Auch hierin folge der Lehrer getreu ihrem Winke. Ebenso nothwendig ist die Beobachtung der Lehrmaxime: „Nichts zur Unzeit!" d. h. Nichts früher und Nichts später (so viel dieß nur immer beim gemeinsamen Unterrichte möglich ist), als die Kinder es fassen können und sollen. Das Zufrüh erzeugt einseitiges, halbes, seichtes, verworrenes Wissen; das Zuspät hat meistens die üble Folge, daß unrichtige, falsche, schädliche Vorstellungen und Begriffe die Stelle der wahren und ächten einnehmen. Die Seele gleichet in diesem Falle dem Acker, der über die Saatzeit unangebaut liegen bleibt. Unkraut nimmt ihn ein, und selbst der schönste, fruchtbarste Boden verwildert."

Vgl. Dr. Christian Weiß, zur Fundamental- und Methodenlehre für ein einfacheres Lehrsystem in den Volksschulen unserer Zeit. Zweiter Band seiner „Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes." Halle, 1839. Einleitung und erste Abtheilung „vom Lehrprinzipe".

§. 26.

Mittel, zur wahren Methode zu gelangen.

Hat ein Lehrer die Kennzeichen der wahren Methode aufgefaßt, so muß er auch die rechten Mittel ergreifen, um zu ihr zu gelangen, und durch sie seinen Unterricht so erfolg- und segensreich zu machen, als nur möglich ist.

Schon die Natur, oder — um eigentlich zu reden — Gott selbst muß einen jungen Mann, der Lehrer werden will, mit

den nöthigen Anlagen dazu ausgerüstet haben; denn nicht nur der Dichter, auch der Lehrer und jeder tüchtige Mann in seinem Fache muß dazu geboren sein. Die glückliche Naturanlage zum Unterrichten nennt man Lehrtalent oder Lehrgabe, und sie zeigt sich vorzüglich als eine anregende, belebende, die Gegenstände richtig auffassende, klar beleuchtende und dem Verstande, wie dem Herzen leicht zuführende und auf die Verhältnisse des künftigen Lebens anwendende Kraft des Geistes, verbunden mit einer angenehmen, den Erfolg steigernden Weise der Mittheilung und der ganzen Erscheinung des Lehrers.

Allein nicht Jeder, welcher die ohnehin seltene Gabe zu unterrichten besitzt, ist auch geneigt dazu. Das zweite Hauptmittel zur wahren, erfolgreichen Methode zu gelangen, ist daher Lehrlust. Ohne sie werden die herrlichsten Lehr-Anlagen zu einem vergrabenen Pfunde, oder zu einem stets brach liegenden Acker, von dem man weiß, daß er die köstlichsten Früchte tragen könnte, aber vergebens von der Sonne beschienen, und vom Regen benetzt wird.

Hat ein Lehrer Anlage und Lust zum Unterrichten, als Vorbedingungen, um zu einer guten Methode zu gelangen, so muß er sich vor Allem gründliche Kenntnisse und Geschicklichkeiten in den Gegenständen zu erwerben suchen, die er zu lehren hat; denn wenn der Lehrer nicht Herr des Gegenstandes geworden ist, kann er ihn nicht frei, selbstständig und ächt methodisch behandeln, schwebt stets im Unklaren und Unsichern, und steht nicht, wie ein Meister, sondern, wie ein Stümper, vor seinen Schülern.

Außer den gediegensten Kenntnissen und Fertigkeiten in den zu lehrenden Fächern muß ein Schullehrer, der nach der wahren Methode strebt, sich noch eine möglichst vielseitige Bildung aneignen, namentlich auch Gewandtheit im mündlichen Ausdruck und Leichtigkeit im persönlichen Umgang. Dazu nöthigt ihn an sich schon das Ineinandergreifen aller Kräfte und Thätigkeiten der menschlichen Seele, wie der verschiedenen Zwei-

ge des Wissens und Könnens, die alle so dicht ineinander verschlungen und verwachsen sind, daß der Lehrer unmöglich in einem Zweige gründlich unterrichten kann, ohne auch mit den übrigen vertraut, oder doch einigermaßen bekannt zu sein. Ueberdieß aber muß der Schullehrer in sehr vielen und verschiedenartigen Gegenständen des menschlichen Wissens Unterricht ertheilen, und sich auch sonst in den mannigfachsten Verhältnissen des Amtes und Lebens bewegen, daß er einer gewissen vielseitigen Bildung nicht wohl entbehren kann.

Alle Bildung aber, sammt der größten Masse von Kenntnissen und der bewunderungswürdigsten Geschicklichkeit in Künsten sind dem Lehrer von geringem Nutzen, wenn er nicht die Kunst versteht, sie in seiner Schule bildend anzuwenden. Die Anleitung hiezu gibt ihm die Methodik, als die Führerin zur rechten Unterrichtsweise und die Darlegerin der Regeln, welche man beim Unterricht im Allgemeinen und Einzelnen zu beachten hat. Kenntniß der Methodik ist daher ein weiteres Mittel, sich eine gute, ja die einzig wahre Methode anzueignen, und man wird sie um so sicherer finden, wenn man bei Vergleichung der berühmtesten und besten Methoden stets nach dem gemeinsamen Kern und Mittelpunkt sucht.

Aber es reicht nicht hin, die wahre Methode blos aus Schriften kennen zu lernen; man muß sie auch im Leben verwirklicht sehen. Somit ist das Anschauen guter Muster im Unterrichten für den unentbehrlich, welchem es Ernst ist, sich eine gute Lehrart anzueignen, und kein Weg sollte selbst angestellten Männern zu weit sein, Meister zu sehen, wie sie vor ihren Schülern stehen und lehren. Sagt ja schon das Sprüchwort, daß der Weg durch Beispiele kurz, durch Lehre lang ist, und die Erfahrung bestätigt es überall, daß bei der Erlernung jeder Kunst das Wenigste in Worten angegeben werden kann, sondern daß man das Meiste am Künstler selbst absehen, oft ablauschen muß.

Da jedoch in allen Stücken erst die eigene Uebung den Meister macht, so muß auch ein Lehrer, wenn er zur Mei-

sterschaft gelangen will, sich häufig im Unterrichten üben, und nicht blos lehren, wie es eben geht, sondern sich selbst während des Unterrichtens, so wie die Fortschritte seiner Schüler überhaupt und vergleichend in jedem einzelnen Lehrfache strenge beobachten, und Freunde, Amtsgenossen und Vorstände bitten, ihn rücksichtslos auf seine Fehler aufmerksam zu machen.

Das Wesentliche des Lehrtalentes gibt Beneke also an (s. Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2te Aufl. Thl. II. S. 60.): „Das Lehrtalent ist zum Theil freilich Sache der individuellen Anlage, beruht auf einer gewissen Lebendigkeit des Temperamentes, die jedoch nicht übermäßig sein, nicht der Haltung ermangeln darf; auf einer gewissen Gewandtheit in der Entwicklung und Darstellung der Ideen; auf einer gewissen Geschicklichkeit in der Behandlung von Kindern, wie sie besonders durch frühen, vielfältigen Umgang mit denselben erworben wird. Zum Theil aber ist es auch durch allgemeine Vorschriften zu regeln.“

Ueber die, neben der erworbenen Sachkenntniß, unumgänglich nöthige Lust und Liebe des Lehrers zum Unterrichten sagt Hientzsch (s. Methodische Anleitung zu einem möglichst natur- und kunstgemäßen Unterrichte im Singen. Breslau 1836. S. 3.): „Ja, Liebe, eine wahre, recht innige Liebe, ein warmes Gefühl muß man neben der gehörigen Kenntniß haben für den Gegenstand, welchen man mit Erfolg lehren, für den man insbesondere die Jugend, namentlich ganz kleine Kinder interessiren und erwärmen will. Der höhere Werth der Kenntniß des Gegenstandes liegt ihnen noch fern; sie schätzen ihn auf dieser Stufe mehr und nur nach dem, was der Lehrer aus ihm zu machen, wie er ihn zu ertheilen versteht.“

Vielseitige Bildung fordert unter Andern auch Harnisch von einem Schullehrer (s. Handbuch für das teutsche Volksschulwesen. 3te Aufl. Breslau 1839. S. 346.): „Der Volksschullehrer muß ein höchst gewandter Mann sein, wenn er gut lehren will, da er mancherlei, oft ganz entgegengesetzte Lehrthätigkeiten zu äußern hat.“ Und in der Anmerkung: „Der Volksschullehrer ist kein Mann der Wissenschaft und des Buchstabens (kein Literat), sondern ein Mann der Kunst und des Lebens (ein Techniker). Er macht sich sogar lächerlich und unbrauchbar für die Schule, wenn er ein Gelehrter werden will, sich in einem philosophischen System übernimmt, und einen Drehwurm im Kopf bekommt. Ge-

bildeter (soll wohl heißen: „Gewandter“) kann ein Volksschullehrer werden, als ein Theolog; aber gelehrter soll er nie werden wollen.“

Deßhalb warnt Romeo (herausgegeben von Karl Hoffmeister. Thl. III. S. 98. u. 99.) so sehr vor dem gänzlichen Hingeben eines Lehrers (nicht blos des Schullehrers) an eine bestimmte Kunst oder Wissenschaft: „Ich irre mich wohl nicht, sagt er, wenn ich behaupte, der Lehrer dürfe keine Wissenschaft lieber gewinnen, als die Jugend, welche er zu bilden hat. Verliebt er sich in ein Fach, so geht im besten Falle der Erzieher in dem Gelehrten unter. Hat er sein Herz an irgend ein Wissen verkauft, so hat er kein Herz für die Jugend mehr.“

§. 27.

Teutsche Schulmethodik und ihre Eintheilung.

Da das Gebiet des Unterrichts so groß ist, und die Gegenstände, welche gelehrt werden können und müssen, so verschieden sind; so hat man theils schon einzelne Methodiken für die Hauptarten der Bildungs-Anstalten ausgearbeitet, theils wird das Bedürfniß sie bei der weitern Entwicklung der Pädagogik noch hervorrufen.

Diejenige Methodik, welche hier der Verfasser nach seiner schwachen Kraft zu geben versucht, ist für die Volksschulen bestimmt, und dürfte daher, weil sie die Grundschulen überhaupt, ohne Rücksicht auf ein bestimmtes Volk, in das Auge faßt, füglich „Volksschulmethodik“ genannt werden. Da aber, wie schon §. 9. angeführt wurde, bei uns in Bayern für „Volksschule“ die Benennung „teutsche Schule“ eingeführt werden soll; so hat die vorliegende Anleitung den Titel „teutsche Schulmethodik“ erhalten. Ihr Zweck ist: unter Gottes Beistand die teutschen Schullehrer und diejenigen, welche es werden wollen, mit der Weise bekannt zu machen, wie man nach dem gegenwärtigen Standpunkte der pädagogischen Wissenschaft und den Ansichten und Erfahrungen des Verfassers zweckmäßig und segensreich in Grundschulen unterrichten soll.

Die Regeln, welche man dem Schullehrer für seine Unterrichtsweise ertheilen kann, beziehen sich theils auf den Volksschul-Unterricht überhaupt, theils auf die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände insbesondere. Die teutsche Schulmethodik zerfällt daher am natürlichsten in zwei Theile:

I. Theil. Allgemeine Schulmethodik, welche die Regeln aufstellt, die man bei einem jeden Lehrzweige der Volksschule zu beachten hat. Da diese Regeln, Grundsätze und Winke sehr allgemeiner Natur sind, und nicht blos in Volksschulen ihre Anwendung finden können und sollen, so enthält die allgemeine Volksschulmethodik Vieles, was bei jeder Methodik, sie sei für eine noch so hohe, oder niedere Bildungs-Anstalt bestimmt, eine Stelle finden muß; und man hat daher auch diesem Theile die ganz allgemeine Benennung „Didaktik" gegeben, welches so viel bedeutet, als „Lehranweisung" überhaupt, da die Griechen, von welchen der Ausdruck abstammt, mit dem Worte „didaktische Kunst" die Lehrgeschicklichkeit überhaupt bezeichneten.

II. Theil: Besondere Schulmethodik, welche die Regeln aufstellt, die man bei jedem Lehrgegenstande der Volksschule noch im Einzelnen zu beachten hat. Sie heißt auch „spezielle Methodik", was eben so viel bedeutet.

Ueber den Gebrauch der Ausdrücke Didaktik und Methodik ist noch zu erinnern, daß man mit dem Worte Methodik, wenn es allein steht, die Anleitung zum Unterrichten im Allgemeinen und Besondern, also die Unterrichtslehre überhaupt versteht; sagt man aber „Didaktik und Methodik", so bezeichnet man mit der ersteren die allgemeine, mit der letzteren die besondere Unterrichtslehre.

Für Methodik hört man auch die Ausdrücke „Methodologie oder Methodenlehre."

Dem Verfasser ist zwar wohl bekannt, daß selbst berühmte Pädagogen die Methodik anders eintheilten, daß z. B. Hergenröther in seiner Erziehungslehre im Geist des Christenthums, welche im dritten Theile vom Unterricht handelt, den-

selben unter drei Gesichtspunkte stellte, nämlich: 1) Stoff und Form des Volks-Unterrichts, 2) die Schule und der Schüler, und 3) der Schullehrer und seine Verhältnisse; daß Zerrenner in der neuesten Auflage seines Methodenbuches für Volksschullehrer den Inhalt der ganzen allgemeinen Methodik als bloße Einleitung vorträgt, dann gleich mit den besondern Lehrgegenständen beginnt; und daß auch Beneke im zweiten Theile seiner Erziehungs- und Unterrichts-Lehre den beiden Kapiteln von der allgemeinen und besondern Unterrichts-Lehre noch ein drittes von den Unterrichtsanstalten hinzufügt; allein es scheint ihm die Darlegung der allgemeinen Unterrichts-Regeln als bloße Einleitungsgedanken eben so eine nachtheilige Verengung des Gebietes der Methodik zu sein, als die Verbreitung über die verschiedenen Gattungen und Einrichtungen der Unterrichts-Anstalten, so wie über die Amtsverhältnisse des Schullehrers als Lehrer, Kantor, Organist und Gemeindeschreiber, über die Wahl seiner Gattin, seine häuslichen Verhältnisse, seinen Umgang, die Benützung seiner Mußestunden und dergl., eine unnatürliche, die Hauptsache beeinträchtigende Ausdehnung derselben.

Erster Theil.

Allgemeine Schulmethodik.

Erster Theil.

Allgemeine Schulmethodik.

§. 28.

Eintheilung der allgemeinen Schulmethodik.

Drei Gegenstände mögen es sein, auf welche sich alle Regeln beziehen lassen, welche die allgemeine oder den Unterricht überhaupt betreffende Methodik aufstellt: auf den Schüler, den man unterrichtet; auf den Lehrer, der unterrichtet; und auf die Sache, in welcher unterrichtet wird. Daher dürfte es gestattet sein — da ohnehin die neueren Methodiker von der früheren Eintheilung abweichen, und somit ihr Urtheil über die Unzulänglichkeit derselben thatsächlich aussprechen — die Regeln der allgemeinen Schulmethodik unter drei neue Gesichtspunkte zu stellen:

1. diejenigen, welche der Schüler selbst, als Grundbedingungen des Unterrichtsgedeihens, zu beachten hat;
2. diejenigen, welche die Person des Lehrers betreffen; und
3. diejenigen, welche sich auf die Unterrichtsgegenstände und ihre Behandlung beziehen.

Die frühere Eintheilung, welche z. B. Zerrenner in seinem Methodenbuche und seinen Grundsätzen der Schul-Erziehung, Schulkunde und Unterrichts-Wissenschaft; von

Denzel in seiner Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Andere zu Grund legten, war:

1. Lehrgang, welcher die Regeln für die Auswahl, Reihenfolge und Abstufung der Unterrichtsgegenstände enthielt;
2. Lehrform, welche von den verschiedenen Arten des Vortrags handelte;
3. Lehrton, welcher für die Persönlichkeit des Lehrer während des Unterrichts Vorschriften ertheilte; und
4. Lehrmittel, wobei das Nöthige über den Werth und den Gebrauch derjenigen Gegenstände aufgeführt wurde, welcher sich Lehrer und Schüler beim Unterrichte zu bedienen pflegen.

Niemeyer theilte dagegen in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichtes die allgemeinen Grundsätze des Unterrichtes also ein:

1. Doppelter Zweck alles Unterrichtes.
2. Allgemeine Gesetze desselben nach seinem formellen Zweck.
3. Allgemeine Forderung an Jeden, der unterrichten will.
4. Erfassung des ganzen Menschen beim Unterricht.
5. Gesetze der Lehrart.
6. Doppelte Lehrmethode.
7. Form des Unterrichtes.
8. Lebendigkeit des Unterrichtes.
9. Vom Lehrstoff.

Harnisch behandelt in der neuesten Auflage seines Handbuchs des teutschen Volksschulwesens den Unterricht nach folgenden Theilen:

1. Unterricht überhaupt.
2. Unterrichtsgesetze erster Ordnung.
3. Unterrichtsgesetze zweiter Ordnung.
4. Unterrichtsgesetze dritter Ordnung.
5. Die Lernkräfte.
6. Die Lehrgegenstände.
7. Die Lehrwege.
8. Die Lehrmittel.
9. Die Lehrthätigkeiten überhaupt (das Vorlegen, Aufgeben, Ablocken und Vortragen).
10. Die Lehrgänge oder Methoden.

Doch sagt Harnisch selbst S. 122. in der zweiten Anmerkung: „Wollte man die Didaktik eintheilen, so würde sie in fünf Abtheilungen zerlegt werden können, weil sie

sich bezieht: a) auf den Lehrgegenstand, b) auf den Schüler, c) auf die Thätigkeit des Lehrers, d) auf die Haltung desselben und e) auf die Lehrmittel. Verbindet man c und d, so behält man nur vier Gegenstände."

Beneke theilt die allgemeine Unterrichts-Lehre in folgende Abschnitte:

I. Abschnitt. Allgemeine Uebersicht der Unterrichts-Gegenstände.

1. Grundverhältnisse für den allgemeinen Schematismus der Unterrichts-Gegenstände.
2. Uebersicht der Unterrichts-Gegenstände.

II. Abschnitt. Allgemein-methodische Vorschriften.

1. Schwierigkeiten des Unterrichts-Verfahrens und Orientirung über das zu ihrer Ueberwindung Erforderliche.
2. Begründung der innern Anlagen in Angemessenheit zur weitern Fortbildung.
3. Entgegenbringen der erforderlichen Anlagen im Bewußtsein.
4. Unmittelbare Einwirkung des Lehrers.
5. Schlußbemerkungen.

Diesterweg endlich stellt in seinem Wegweiser folgende Eintheilung der allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln auf:

I. Regeln für den Unterricht im Betreff des Schülers — des Subjektes.

II. Regeln für den Unterricht im Betreff des Lehrstoffs — des Objekts.

III. Regeln für den Unterricht im Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Orts, des Standes u. s. w.

IV. Regeln für den Unterricht im Betreff des Lehrers.

Erste Abtheilung.

Regeln, welche der Schüler selbst, als Grundbedingungen des Unterrichtsgedeihens, zu beachten hat.

§. 29.

Der Zweck des Unterrichtes ist offenbar, dem Schüler behilflich zu sein, daß er sicherer, früher und mit geringeren Opfern zu gewissen Kenntnissen gelange und zu einem gottwohlgefälligen und brauchbaren Menschen heranreife, als es außerdem der Fall sein würde. Der Schüler ist daher die Hauptsache bei dem Unterricht; denn um seinetwillen sind Lehrer und Schule vorhanden; seine Bildung ist der Hauptzweck des Unterrichtes, und dieser, sammt Lehrer und Anstalt, sind nur Mittel dazu.

Sollen jedoch diese Mittel den beabsichtigten Zweck erreichen, so muß auch der Schüler das Seinige dazu beitragen, und gewisse Regeln, als Grundbedingungen des Gedeihens jeglichen Unterrichtes, unbedingt erfüllen. Sie beziehen sich auf die ganze Thätigkeit seines Geistes — auf sein Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen, und würden selbst seinen Körper nicht ausschließen, wäre die Beschaffenheit und Lebensthätigkeit desselben seinem Willen so unterworfen, wie die seines Geistes.

§. 30.

1) In Beziehung auf das Erkenntnißvermögen des Schülers.

a. Bildungsfähigkeit.

Wenn man ein Feld bebauen will, so muß vor Allem untersucht werden, ob, und welches Anbaues dasselbe fähig ist. So auch der Mensch. Soll das Kind gebildet werden, so muß

es der Bildung fähig sein, d. h. es muß die Möglichkeit dazu, als erste Vorbedingung, in ihm vorhanden sein.

Manche Seelenkundige behaupten zwar, die Anlagen seien ursprünglich bei allen Menschen ganz gleich, und erst durch die von Vorstellungen im innern Seelensein zurückbleibenden Spuren, und das mannigfache Verbinden und Steigern derselben zu verschiedenen inneren Entwicklungsformen entstünden gewisse bleibende, unter sich verschiedene Anlagen; die Erfahrung lehrt aber, daß nur die allgemein-menschliche Geistesanlage, oder das, was aus dem Kinde einen Menschen überhaupt entfalten läßt, bei allen gleich sei, daß sich aber zu bestimmten Geistes- und Gemüths-Thätigkeiten, Kunstfertigkeiten, Seelenstimmungen und einzelnen Tugenden und Lastern eben so größere, oder geringere Geneigtheiten in den Seelen der Kinder vorfinden, als ihnen verschiedene Anlagen zu Körpergestaltungen und Gesichtszügen angeboren sind; ja, daß die große Mannigfaltigkeit unter den zahllosen Gliedern des im Wesen gleichen Menschengeschlechts eben aus dieser Mannigfaltigkeit der Anlagen, verbunden mit den verschiedenen Entwicklungs- und Lebensformen, hervorgeht.

Da jedoch die allgemein-menschliche Anlage sich in jedem Kinde vorfindet (wenige geistige Mißgestaltungen ausgenommen), und da der Volksschule nur die Begründung der allgemeinen Menschenbildung als Zweck vorgesetzt ist; so erfüllt in der Regel jedes Kind, das zur Schule gebracht wird, die erste Bedingung des Unterrichtsgedeihens — die **Bildungsfähigkeit**; und es ist nur Sache des Lehrers, das Schlummernde aufzuregen, das Verschlossene zu entwickeln und das sich Oeffnende weiter zu entfalten, und nicht zu verzweifeln, wenn manche Pflanze erst später keimt und Blüthenknospen treibt.

Wolf sagt (über Erziehung, Schulen und Universität. Quedlinb. u. Leipz. 1835. S. 12.): „Die Pädagogik geht auf Entwicklung, wo aber Nichts ist, kann Nichts entwickelt werden. Es gibt Naturelle, bei denen man nicht ankommen kann; bei diesen difficilioribus naturis ist sehr wenig zu thun. **Etwas aber kann aus jedem Menschen wer-**

den, je nach seiner Natur. Ist es auch wenig, so kann dennoch der Erzieher großes Verdienst haben. Er muß früh abmerken, was die Natur für einen Weg gehen will, und nach diesem auch das mittelmäßige heraus entwickeln."

Pestalozzi räumt in Lienhard und Gertrud fast noch mehr Bildungsfähigkeit der Jugend ein. „Wenn man — sagt er — aus dem Menschen Nichts macht, so wird er Nichts. Er wird immer so, wie man sich mehr oder wenige Mühe um ihn gibt; mehr oder weniger Etwas."

Vgl. Schwarz, Erziehungslehre, Theil II. S. 86. ff. Diesterweg, Wegweiser, Theil I. S. 88. ff.

§. 31.

b. Bildungslust.

Es ist aber nicht genug, daß jeder Schüler die Fähigkeit, gebildet zu werden, mitbringt, er darf es auch nicht an Lust dazu fehlen lassen. Wie die Pflanze, wenn sie gedeihen soll, ihre Keime und Kelche der Luft und Sonne öffnen, und mit den Wurzeln die Nahrungsstoffe aufnehmen muß, welche sich ringsum vorfinden: so muß der Schüler geneigt sein, die Bildungsstoffe, welche ihm nahegelegt werden, mit eigener Kraft und Anstrengung aufzunehmen und zu verarbeiten; denn Entwicklung und Bildung kann nicht als etwas Fertiges gegeben, und in das Kind hineingelegt werden, sondern der bildungslustige Schüler muß sich der Erregung willig und freudig hingeben, muß dem, was eindringen will, Auge und Ohr, Geist und Herz öffnen, und das Gegebene sich begierig aneignen und zum unverlierbaren Eigenthume machen, gleich der Blume, die mit allen Fasern trinkt, wenn der Regen sie befeuchtet, und die jedes ihrer Blätter dahin wendet, woher der milde Strahl der Sonne kommt.

§. 32.

Fortsetzung.

(Aeußerungen der Bildungslust: Schulbesuch, Aufmerksamkeit, Fleiß.)

Hat ein Kind Sinn für die Veredlung seiner selbst durch Erwerbung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, so wird

diese Bildungslust sich zuerst in einem fleißigen Besuche der Schule äußern, als derjenigen Quelle, aus welcher allein der größte Theil des Volkes seine Bildung schöpft, und welche heutzutage für Alle immer reicher und lauterer fließt. Sollte jedoch ein Schüler nicht aus eigenem Drange nach Veredlung und Kenntnißsammlung die Schule fleißig besuchen, so müßten diejenigen, welche Gott und dem Vaterlande für sein Wohl verantwortlich sind, mit allen Mitteln ihn dazu antreiben, weil ohne fleißigen, wo möglich, unausgesetzten Schulbesuch nicht nur zu dem, was der Schüler bereits in sich aufgenommen hat, nichts Neues hinzukommt, sondern auch das schon Erworbene durch Mangel an Auffrischung und lebensbezüglicher Anwendung theilweise verloren geht, und selbst das später Aufzunehmende weniger fruchtbringend wird, da ihm der Grund und Boden fehlt, auf dem es wurzeln soll. —

Ist es einem Schüler Ernst mit seiner Bildung, so wird er ferner seinen Geist mit vollkommener Spannung auf das richten, was der Lehrer darbietet, um den reichen Bildungsstoff ganz zu erfassen, und Herr über denselben zu werden. Aufmerksamkeit ist daher eine weitere, in der Bildungslust eingeschlossene Bedingung des Unterrichtsgedeihens von Seiten des Schülers, und sie ist so unbedingt nothwendig, daß Christian Heinrich Zeller sie mit Recht „das halbe Lernen“ und ein anderer Pädagog „die Seele alles Denkens“ nennt; jedoch muß die Aufmerksamkeit so beschaffen sein, daß der Schüler nicht blos äußerlich ruhig dasitzt, sondern auch innerlich seine widerstrebenden Neigungen und Begierden zur Ruhe gebracht hat, so daß er auf jedes freie Spiel seines Geistes und jedes selbstständige Verfolgen von Gedanken verzichtet, und sich ganz dem Lehrer hingibt, folgend seinen Führungen und gleichsam aufgehend in seinem Geiste.

Dieses Hingeben des Schülers an den Lehrer und an das, was er vorträgt, wird zur Folge haben, daß er alle Uebungen und Schularbeiten mit Bereitwilligkeit übernimmt, und mit Anstrengung und Ausdauer vollzieht. So wird die

Bildungslust sich ferner in unausgesetztem Fleiße äußern. Je mehr die Lehrstoffe von Seiten der Schüler die verschiedenartigsten Bearbeitungen und Einübungen fordern, um zum unverlierbaren, vollkommen beherrschten Eigenthume zu werden, desto unerläßlicher ist der Fleiß derselben sowohl zu Hause, als in der Schule; gesetzt aber, daß die zu erringenden Fertigkeiten in der Anwendung des Gelernten auf die verschiedenartigsten Beziehungen des Lebens keine so fleißige Einübung und Begründung forderten, so wäre ein reger Fleiß des Schülers schon um der Bildung der selbstthätigen Kraft seines Geistes willen nothwendig, sowie der vielen andern Tugenden wegen, die aus dem Fleiße, als aus einer Tugend-Mutter hervorgehen, gleichwie der Müssiggang, schon nach dem Sprüchworte, ein Anfang aller Laster wird, und das Wort faul, von der Stockung der sinnlichen Lebensthätigkeit und der eingetretenen Körperverwesung hergenommen, jenen Zustand bezeichnet, in welchem auch der Geist abzusterben und zu verwesen beginnt.

§. 33.

2) In Beziehung auf das Gefühlsvermögen des Schülers.

Ebenso wie das Gedeihen des Unterrichtes von Seiten des Schülers gewisse Spannungen und Thätigkeiten des Verstandes fordert, so erheischt es auch einen gewissen Zustand des Gefühles, als des unmittelbaren Bewußtseins unserer selbst und unserer Verhältnisse nach außen.

Diejenige Stimmung des Herzens, welche überhaupt den Christen als Hauptmerkmal seines Empfindens und Fühlens kenntlich machen soll, muß auch zwischen dem Schüler und seinem Lehrer herrschen; und wenn Paulus sagt (Röm. 13, 10.), daß die Liebe des Gesetzes Erfüllung sei, und (1 Korinth. 13, 2.) gesteht, daß all' sein Wissen, Glauben und Können Nichts nütze, wenn ihm die Liebe fehle; so wird wohl auch das Ver-

hältniß des Schülers zum Lehrer dieser höheren Weihe bedürfen, und unter den Grundbedingungen des Unterrichtsgedeihens wird die Liebe nicht zu übersehen sein — jener geheime Zug der Geister, der Herzen an Herzen bindet und die jugendlichen Seelen, wie mit Zauberkraft, dem Lehrer zuführt, daß sie voll Vertrauen sich ihm hingeben und mit ihm Eins zu werden trachten, wie die jungen Epheuranken sich mit tausend Händchen um den Stamm der Eiche schlingen.

Aber nicht blos um Schüler und Lehrer muß das Band der Liebe geschlungen sein, auch die Schüler selbst muß Liebe unter einander verbinden, und Ein Gefühl der Zuneigung, Ergebenheit und Treue muß Alle vereinen, und die ganze Schule zu einem großen Familienkreise machen, von wechselseitiger Liebe bewegt und getragen.

Daß selbst die heidnischen Lehrer Liebe von Seiten des Schülers, als nothwendige Bedingung eines glücklichen Erfolges des Unterrichts, erkannten, sehen wir aus den Schriften des römischen Lehrers Quintilianus, den Kaiser Domitianus zum Lohne zur Konsulwürde erhob (Quintiliani Institutiones, l. II, c. 9.): „Die Schüler ermahne ich indessen zu dem Einen, daß sie ihre Lehrer ebenso, wie ihre Studien lieben, und dieselben, wenn nicht für die Väter ihrer Leiber, doch ihrer Geister halten sollen. Großen Einfluß hat dieses fromme Gefühl auf das Lernen; denn auf diese Weise hören die Schüler gerne zu, schenken den Vorträgen Vertrauen, und wünschen, dem Lehrer ähnlich zu sein. Froh und munter wandern sie der Schule zu, zürnen nicht, wenn sie getadelt werden, freuen sich seines Lobes, und streben, von ihm geliebt zu werden.“

§. 34.

3) In Beziehung auf das Begehrungsvermögen des Schülers.

Hätte die Schule auch nur den Zweck, die Kinder mit nützlichen Kenntnissen und Geschicklichkeiten auszurüsten, so wäre schon dazu nothwendig, daß sich die Schüler dem Willen des Lehrers unterwerfen und seine Befehle genau vollziehen.

Da aber der letzte und höchste Zweck alles Unterrichts die sittliche Veredlung des Menschen ist, und besonders der Volksschule nicht oft und dringend genug zugerufen werden kann, bei der Bildung des Kopfes nicht das Herz, bei dem Unterricht des Menschen nicht die Erziehung zum Christen zu vergessen; so muß der Schüler auch in Beziehung auf seine Willenskraft eine Bedingung erfüllen, ohne welche der Unterricht nur sehr verkümmerte Früchte tragen würde — freudiger Gehorsam.

Die Abstammung des Wortes von horchen (der verstärkten Form von hören) sagt schon, daß der Gehorsam in dem gespannten Hören und mithin in dem willigen Vollziehen der Anordnungen derer bestehe, die dazu das Recht haben. Der Gehorsam hat aber nur dann Werth, wenn er mit Freudigkeit vollzogen wird. Die sicherste und reinste Quelle des freudigen, gottwohlgefälligen Gehorsams ist die Liebe; und sollte diese nicht in dem Grade die Brust des Schülers durchglühen, daß er aus Zuneigung zu dem Lehrer dessen Befehle willig vollzöge, so müßte es die Ueberzeugung thun, daß der Lehrer Nichts anordnet, als was nach seiner innersten Ueberzeugung recht und gut ist, und daß seine Absicht, weit entfernt, den Schüler durch knechtische Furcht zu willenlosem Vollzug launenhafter Vorschriften zu zwingen, darin besteht, ihn durch dargebotene Gelegenheit zur Beherrschung seines Eigenwillens und zur Bezähmung seiner selbst besser, brauchbarer, selbstständiger und wahrhaft freier zu machen, und ihn zu gewöhnen, sein ganzes Leben hindurch sich höherem Willen und am meisten dem unseres lieben Vaters im Himmel desto freudiger und standhafter zu unterwerfen.

§. 35.

Fortsetzung.

Dieselbe Beherrschung des Willens, welche den Schüler geneigt macht, sich den Willensäußerungen des Lehrers mit Freudigkeit zu unterwerfen, wird ihn auch abhalten, sich dem,

was seine Mitschüler wünschen, mit Eigensinn zu widersetzen, und jene Störungen des Unterrichts zu veranlassen, welche so oft durch Neid, Unverträglichkeit und Bosheit der Schüler unter einander hervorgerufen werden.

Verträglichkeit mit seinen Mitschülern wird daher die letzte Bedingung des Unterrichtsgedeihens von Seiten des Schülers sein; aber auch sie ist keineswegs bedeutungslos, weil ein schönes, gemüthliches Verhältniß zwischen den Schülern und zumal zwischen den Zöglingen einer Anstalt den Erfolg der Lehrerbemühungen eben so sehr erleichtern, als ihn das Gegentheil davon erschweren kann, indem gar manche Tugend dem schönen, fruchtbaren Boden der Liebe und des guten Beispiels entkeimt, und Eintracht, Geduld und Nachsicht den Schülern den Unterricht angenehm machen, ohne daß die gegenseitige Hilfeleistung in Betrug bei Antworten und Aufgaben ausartet; Unverträglichkeit, Spott, Haß und Bosheit aber den Lehrer in Mißstimmung versetzen, die Unterrichtszeit durch ewiges Streitschlichten verkürzen, die Schüler beim Antwortgeben einschüchtern, und Allen Schule und Leben verbittern.

v. Denzel sagt schön in seiner „Volksschule" (ein methodologischer Lehrkurs, gehalten zu Idstein mit einer Anzahl Herzogl. Nassauischer Schullehrer. S. 63.): „Die Schule sei ein wohleingerichtetes Vaterhaus, wo der Lehrer als ein liebender, treuer, besorgter Vater in Freundlichkeit und Ernst lehrend, ermahnend, warnend unter seinen Kindern wandelt, und die zarten Pflanzen seines reichen Gartens mit aller Sorgfalt zur zarten Blüthe ihres schönen Jugendlebens heranzieht; wo die Kinder im munteren, aber geordneten Bewegen ihrer kindlichen Kräfte fröhlich heranwachsen, der Leitung des väterlichen Führers vertrauen, und ihm seine Liebe mit inniger Anhänglichkeit und mit frommem Gehorsam vergelten."

———

Zweite Abtheilung.

Regeln, welche die Person des Lehrers betreffen.

§. 36.

A. Das Aeußere des Lehrers.

Die ganze Welt der Erscheinung zerfällt in zwei Hälften, in Wesen und Gestalt, oder in Materie und Form. Wir selbst und Alles, was wir denken und thun, hat außer seinem eigentlichen Gehalt auch eine gewisse Weise, wie es da ist, oder in die Erscheinung tritt. Wenn nun gleich das Wesen weit höher zu achten ist, als die Form, so lehrt uns doch schon der Anblick der Natur, daß auch die Gestalt ihren Werth habe; denn was Gott geschaffen hat, ist nicht nur weise und gut, sondern auch wohlgefällig und schön.

Da nun überdieß das Aeußere eines Gegenstandes zunächst Eindruck auf den Menschen macht, und dieser Eindruck um so tiefer dringt, und desto unverwischbarer ist, je niedriger die Bildung dessen steht, der ihn empfängt; so muß dem Lehrer nicht nur die Klugheit rathen, sondern sogar die Pflicht gebieten, auch seinem Aeußern diejenige Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen, welche jedem Gegenstande gebührt, der den Erfolg seines Wirkens zu verstärken, oder zu schwächen vermag.

§. 37.

1. Reinlichkeit in Allem.

Ein wohlgestalteter Körper, ungeschwächte Sinneswerkzeuge und eine feste Gesundheit sind äußere Gaben von solcher Nothwendigkeit für den Lehrer, daß sie (§. 10.) geradezu

als Haupteigenschaften an ihm gefordert werden mußten; allein außer diesen Vorzügen der Natur muß der Lehrer noch Manches in Beziehung auf seine Person beachten, um im Voraus alle Bedingungen des Unterrichtsgedeihens zu erfüllen.

Gehen wir von dem aus, was den Körper zunächst betrifft, so ist es die **Reinlichkeit**, der sich ein Lehrer im höchsten Grade zu befleißigen hat. Abgesehen davon, daß derjenige, welcher gegen Schmutz an seinem Leibe gleichgiltig ist, es auch gegen Schmutz der Seele werden kann (wie denn moralisch versunkene Menschen in der Regel auch äußerlich im Schmutze leben); so ist die Reinlichkeit am Körper, in der Wäsche, an den Kleidern, selbst an den Lehrmitteln, deren er sich bedient, schon um deßwillen dem Lehrer unerläßlich, weil er in allen Stücken seinen Schülern ein Vorbild sein soll; Unreinlichkeit aber den Menschen zum Thier und unter das Thier herabwürdigt, seinem Körper ein Hauptmittel der Erhaltung und Erkräftigung entzieht, Mißbehagen des Geistes erzeugt, und das, was ein Tempel Gottes sein sollte, durch mangelnde äußere und innere Heiligung allem Bösen und Verabscheuungswürdigen öffnet.

§. 38.

2. Anständige Kleidung.

Der reinlich gehaltene Körper wird bekleidet. Darum möchte die **Kleidung** das Zweite sein, worauf der Lehrer in seinem Aeußern zu achten hat. Im gemeinen Leben sagt man zwar: „Der Rock macht den Mann;“ aber das Sprüchwort sollte heißen: „Das Kleid ziert nur den Mann, aber macht ihn nicht.“ Daher müssen wir auch Stoff, Farbe und Schnitt unserer Kleidung sorgfältig auswählen.

Wäre zwischen verschwenderischer Pracht, gepaart mit geckenhafter Modesucht, auf der einen, und bemitleidenswerther Armseligkeit und altväterischem Geschmacke auf der andern Seite, nicht ein so großer Zwischenraum für eine wohlfeile, einfache und doch anständige Kleidung; so wäre es schon der Mühe

werth, die für den Schullehrer geeignete und ihn zugleich zierende Kleidung näher zu bezeichnen. So aber dürfte es genügen, ihn nur im Allgemeinen vor beiden Uebertreibungen zu warnen, weil er weder als Stutzer und Verschwender, noch als Geizhals und Sonderling erscheinen darf, indem wir ihn an Hergenröthers Urtheil erinnern (s. Erz.-Lehre S. 545.): „Die Zeiten, wo der Schullehrer noch so gekleidet war, daß man ihn mit einem Geistlichen, der außer seinen Amtsverrichtungen in einem bürgerlichen Rocke erschien, verwechseln konnte, waren unstreitig für das Ansehen des Schullehrerstandes die glücklichsten; nnd sollen sie wieder kommen, so muß der Lehrer auch in seiner Kleidung wieder ein Halbgeistlicher werden." Ohnehin dürften die Glieder zweier im Wesen so gleicher Stände, wie der Geistlichen und Lehrer, auch äußerlich in ähnlicher Tracht erscheinen; und wenn man das Einfache, Reine, Ernste und Feierliche der im Mittelalter von den höchsten Ständen getragenen, bei den Geistlichen fast immer bewahrten, und in der neuesten Zeit wieder von den Gebildetsten gewählten schwarzen Kleidung betrachtet, so möchte keine andere den Vorzug verdienen, und schwarz, mit mäßiger Berücksichtigung des herrschenden Zuschnittes, diejenige Tracht sein, welche dem Schullehrer am meisten ziemt und ihn ehrt.

Hat endlich der Schullehrer eine geeignete Kleidung für sein Erscheinen außer dem Hause gefunden, so erhält er durch Abtragen und zugleich Reinhalten und Nachbessern derselben eine ebenso zweckmäßige für seinen Aufenthalt in der Schule; und beschmutzte Schlafröcke, zerrissene wollene Jäckchen und dergleichen Unziemlichkeiten während des Lehrgeschäfts fallen von selbst weg.

§. 39.

3. Geziemendes Mienen- und Geberdenspiel.

Der sorgfältig gereinigte und geziemend bekleidete Körper des Lehrers erscheint vor den Schülern, und bewegt sich auf mannigfache Weise vor ihren Augen. Auch dieses muß

mit Anstand und Würde geschehen, und so, daß der Zweck des Unterrichts überhaupt dadurch befördert wird.

Ein stummer, aber dennoch beredter Ausdruck der Gedanken und Gefühle des Menschen ist das Gesicht, die glatte Oberfläche, auf der sich die Regungen des geheimen Innern unverkennbar abspiegeln. Auch die Mienen oder Gesichtszüge sind daher für den Lehrer ein Gegenstand, der Betrachtung würdig.

Die Stirne des Lehrers sei frei, offen und, so lange es Alter und Sorgen gestatten, faltenlos und heiter, umgeben von reinlich gekämmten Haaren in natürlichen Lagen und Gestalten. Aus seinem seelenvollen Auge leuchte der ruhige, klare und feste Sinn des Mannes hervor, doch gemildert von Bescheidenheit und Innigkeit, und sein Blick sei weder zur Erde gesenkt, noch in die Höhe gerichtet, sondern fasse die Schüler offen und liebevoll in das Auge, und leuchte, sie beherrschend, hinein in die Tiefe ihres Herzens. Seinen Mund, die Quelle, aus der sich der zauberreiche Strom der Rede ergießt, umspiele Wohlwollen und ungezwungene Freundlichkeit, und jeder Zug seines ausdruckvollen Gesichtes offenbare eine edle Bewegung seines Innern, und stimme ungesucht zu dem, was sein Mund vorträgt, es sei belehrend oder ermahnend, lobend oder tadelnd, ernst oder heiter.

In gleicher Uebereinstimmung mit dem Lehrinhalte müssen auch die Geberden sein, die Stellungen und Bewegungen des Körpers und aller seiner Theile und Glieder.

Die Haltung des Lehrers sei gerade und aufrecht, ohne jedoch stolz und steif zu sein; die Kniee seien nicht vorgebogen, die Brust nicht eingedrückt, die Schultern nicht hinaufgezogen, der Kopf nicht auf die Seite hängend, oder zurückgeschlagen, und der Rücken nicht vor der Zeit gekrümmt. Sein Gang sei ruhig, fest und überhaupt so, daß diejenigen, welche von dem Gang auf den ganzen Menschen einen Schluß zu machen pflegen, weder durch zu leichte, hüpfende oder unruhige Bewe-

gungen der Füße auf einen leichtfertigen Sinn zu schließen veranlaßt werden, noch ungebührliche Stellungen, kinderartiges Eindrehen der Vorderfüße und polterndes, die Umgebung mißachtendes Einherschreiten auf eine rohe, unsittliche Denkart und mangelhafte Bildung zurückführen. Die Bewegungen der übrigen Glieder seien, obwohl natürlich und ungezwungen, doch gemessen und anständig. Der Kopf drehe sich nicht geckenhaft und selbstgefällig herum, oder sitze steif und regungslos auf dem Nacken; die Hände sollen weder, wie lahm, herabhängen, oder sich verlegenheitsvoll verstecken, noch an Knöpfen zupfen, oder theatralisch umherfahren, sondern sich abwechselnd ruhig und sanft bewegen; und auch der übrige Körper drehe sich nicht gliederdockenartig hierhin und dorthin, sondern folge in sanften Wendungen den wechselnden Richtungen der Augen und den angemessenen Bewegungen der Hände und Füße.

Alsdann wird schon die bloße äußere Erscheinung des Lehrers, ehe er noch den Mund öffnet, auf die Schüler den Eindruck der Hochachtung und des Zutrauens hervorbringen, und gleich bei seinem ersten Erscheinen wird in ihnen der Wunsch entstehen, recht bald des Lehrers Wort, die Sprache seines Geistes und Herzens, zu vernehmen.

§. 40.

4. Würdige Sprache und schöner Vortrag.

Drückt sich schon in der Kleidung, Stellung, Haltung, im Gang und überhaupt in den Mienen und Geberden der Geist und Charakter des Menschen aus, so ist dieß noch mehr der Fall bei der Sprache.

Die Sprache ist die treueste, unzweideutigste und vollkommenste Dolmetscherin unserer Gedanken und Gefühle. Was unser Geist denkt, das wird am bestimmtesten und deutlichsten durch die Sprache kund gemacht, und selbst die leisesten Gefühle müssen vorher zum Bewußtsein gebracht, und von dem Verstande beleuchtet und geprüft werden, ehe sie sich Andern

in Worten offenbaren lassen. Und wie der Andere durch Nichts sicherer erfährt, was wir denken und fühlen, als durch unsere Sprache, so können wir wiederum durch kein Mittel mächtiger auf seinen Geist einwirken, als durch die Sprache, die ihn gewissermaßen zwingt, dieselben Gedanken, Gefühle und Entschließungen in sich entstehen zu lassen, welche wir beabsichtigen.

Für den Lehrer ist es daher Pflicht, dieses vorzügliche Einwirkungsmittel auf Andere zur Gewinnung und Lenkung ihrer Herzen sowohl, als zur Aufhellung ihres Verstandes vollkommen in seine Gewalt zu erhalten. In dieser Absicht strebe er bei der Einkleidung seiner Gedanken in Worte vor Allem nach Sprachreinheit, d. i. nach möglichstem Freisein der Sprache von fremden und landschaftlichen Ausdrücken, und um so mehr, als er Lehrer an einer teutschen Schule ist, wo alle Gegenstände teutsch gelehrt werden, und wo die teutsche Sprache selbst auf das sorgfältigste gepflegt werden soll.

Sodann befleißige er sich der Sprachrichtigkeit, und vermeide mit aller Vorsicht Fehler gegen die Wort- und Satzlehre, namentlich auch feinere Fehler im Gebrauche der Zeiten und Redeweisen und bei den Zusammenziehungen der Sätze.

Nächstdem muß die Sprache des Lehrers verständlich sein, besonders in den Unterklassen, so daß die Kinder den Sinn der Worte und Sätze leicht aufzufassen im Stande sind; weßhalb es für ihn nothwendig ist, bei seinen Vorträgen und Unterredungen einen auf die Gesetze des Denkens gegründeten Gedankengang zu Grund zu legen, und sich eines recht einfachen, wo möglich, kurzen Satzbaues zu bedienen, damit seine Darstellungsweise sich von der Verständlichkeit zur Klarheit erhebe.

Zu allen diesen nothwendigen Eigenschaften einer guten Spracheinkleidung füge er noch beim Unterricht in höhern Klassen einige Sprachschönheit hinzu durch vorläufige Beachtung des Wohllauts, durch Mannigfaltigkeit in der Bezeichnung eines öfters wiederkehrenden Begriffes oder Gedankens

und durch mäßigen Gebrauch der Bilder und Versetzungen, so daß die Sprache selbst einigen Schmuck erhält, ohne deßhalb an Einfachheit, Natürlichkeit und Verständlichkeit zu verlieren.

§. 41.

Fortsetzung.

Was sprachrein, richtig, verständlich und schön in Worte eingekleidet ist, das muß auch schön vorgetragen, oder durch die Sprachwerkzeuge Andern hörbar gemacht werden.

Der mündliche Vortrag ist für die sprachliche Mittheilung ein Gegenstand der größten Wichtigkeit, besonders auch für den Lehrer.

Eine volltönige, umfangreiche, anmuthsvolle und in den verschiedensten Tonstufen sich mit weichen Wendungen bewegende Stimme; eine laute, reine, überall verständliche Aussprache selbst der unbedeutenderen Wörter, Sylben und Laute; eine richtige und sichere Betonung der Sätze und Satzglieder nach ihrem Werthverhältnisse an sich und nach dem Inhalte des auszudrückenden Gedankens insbesondere; ein gefühlvolles Hervorheben dessen, was unmittelbar vom Herzen zum Herzen dringen soll; eine naturgemäße Veränderung des Zeitmaßes, der Stärke und Höhe der Stimme; ein wohlthuendes Ruhen oder gänzliches Schweigen, nach einem sanften Sinken und Verhallen des Tones — mit Einem Worte: ein lauter, kräftiger, fließender und doch angenehmer, tonreicher und gefühlvoller Vortrag, eine mit Einsicht, Geschmack und tiefer Empfindung gepaarte Handhabung der Sprache enthüllt allen Zauber der menschlichen Rede, entzückt den Gebildeten und Zartfühlenden, ergreift jeden Bessergesinnten, bemächtigt sich des Unentschiedenen, öffnet selbst die Brust des Bösartigen, und spinnt um die unverdorbenen Herzen der Kinder ein Gewinde, mit dem sie der Lehrer an das seinige und an alles Hohe, Edle und Schöne zu fesseln vermag.

Sollte der Lehrer nicht ebenfalls auf Mittel denken, sich einen schönen Vortrag anzueignen? Sollte er es nicht um so sorgfältiger thun, als das Gegentheil davon (eine kreischende und schreiende, oder dumpfe und klanglose Stimme, eine träge, stotternde und falsche Aussprache, eine sinn- und herzlose Betonung, oder völlige Eintönigkeit, Saft- und Marklosigkeit des Vortrags,) alle Aufmerksamkeit und Theilnahme des Schülers erschlaffen läßt, und schon bei den Lehrgegenständen, welche zunächst dem Verstande und Gedächtnisse Kenntnisse mittheilen sollen, die Leistungen sehr verringert, ja sogar Irrthümer im Niederschreiben und Einprägen herbeiführt; noch mehr aber bei höheren Lehrgegenständen, wie bei dem Religions- und Geschichts-Unterricht, die herrliche Gelegenheit raubt, oder wenigstens verkümmert, in die Herzen der Kinder durch einen seelen- und lebenvollen Vortrag ewige Worte des Glaubens, der Tugend, der Hoffnung und Liebe zu schreiben?

Wohl muß die Natur das Meiste zu einem schönen mündlichen Vortrage spenden; aber durch Demosthenische Beharrlichkeit im Bekämpfen von Naturfehlern, durch gute Anleitung, durch einige Bildung in Künsten, besonders in der Musik, durch treffliche Vorbilder, sorgfältige Beobachtung seiner selbst und häufige Uebung läßt sich Vieles verbessern. Immer muß jedoch das Meiste der rechte Lehrergeist thun, d. i. die den Unterricht beseelende Grundgesinnung des Lehrers, mit der ganzen Thätigkeit seines Geistes und Herzens; denn „die Brust ist es — wie schon die Alten sagten — die beredt macht," und selbst die schönste Spracheinkleidung, der beste Vortrag, das entsprechendste Mienen- und Geberdenspiel, sammt Kleidung und Haltung mit Anstand und Würde, sind doch nur Dinge von untergeordnetem Werthe, wenn nicht ein edler, gebildeter Geist die Hülle belebt, und ein Reichthum von Gedanken und Gefühlen sich durch Sprache und Mienen kund gibt.

D i e s t e r w e g sagt vom mündlichen Vortrag in der Vorrede zu seiner Anleitung zum Gebrauche seines Schullesebuches: „Der Geist bauet und bildet sich den Leib.

Darum offenbaret sich der kräftige Geist durch die Kraft." „Der Styl (die Schrift) ist der Mensch;" noch mehr ist die mündliche Rede der Mensch. Ihre Gewalt und Macht ist die Signatur des durchgebildeten Lehrers. Wie ein zweischneidiges Schwert durchbohrt und durchwühlt sie das Innere ungeregelter Kinder und Erwachsener; gleich einer Posaune weckt sie die Sprüche eines schlafenden Gewissens; wie eine Aeolsharfe besänftigt der durch ein lebendiges Gemüthsleben und frische Theilnahme an den Zuständen der jungen Seelen beredte Mund den Sturm der Leidenschaften, und, einem Magnete gleich, erzieht das geistvolle Wort für das Erhabene und Hohe."

Vgl. Kerndörffer, Anleitung zur Ausbildung des deklamatorischen Vortrags in seiner Mustersammlung von Deklamations-Gedichten. Quedl. u. Lpz. 1839. S. 18. u. 19., und Falkmann, Deklamatorik oder vollständiges Lehrbuch der teutschen Vortragskunst. Hannover, Hahn, 1836. I. Thl. 1ster Band, S. 13. u. 14.

§. 42.

B. Das Innere des Lehrers betreffend.

1. Heiterkeit des Gemüthes.

So großen Einfluß das Aeußere des Lehrers auf den Erfolg des Unterrichts hat, also, daß nur Kurzsichtigkeit oder Einseitigkeit dasselbe vernachlässigen können; so kommt es doch bei dem Lehrer noch mehr auf den Zustand seines Innern an, als den eigentlichen Kern des Menschen, als die Seele, ohne welche alle äußere Hülle, so vorzüglich sie auch sein mag, nur einem schönen Leichname gleicht.

Außer den nothwendigen geistigen Eigenschaften (s. §§. 11. u. 12.) hat sich aber der Lehrer in Bezug auf den Zustand seines Innern noch Manches anzueignen, wenn er von vornherein alle Bedingungen des Unterrichtsgedeihens erfüllen will.

Vor Allem muß sein Gemüth — die gemeinsame Wurzel des Gefühles und Willens, — heiter gestimmt sein, weil er alsdann nicht nur selbst leichter, freudiger und nachsichtsvoller unterrichtet, sondern weil auch die Schüler den Unterricht lieber gewinnen, und das Gelernte fester behalten. Wohl mag es für den Lehrer oft schwer sein, sich die Heiterkeit des

Gemüthes zu bewahren, wenn körperliches Mißbehagen, Nahrungssorgen, übermäßige Arbeiten, feindselige Umgebungen und vieles Andere die Stirne mit Wolken umdüstern; dennoch muß er Herr darüber zu werden suchen, und es wird ihm in vielen Stücken gelingen, wenn er Frieden mit Gott, mit sich selbst und mit der Welt errungen hat.

§. 43.

Fortsetzung.

Der sicherste Grund aller Zufriedenheit des Herzens ist der Friede mit Gott. Nach diesem muß ein Lehrer vor Allem trachten, wenn er heiteren Blickes um sich schauen will; und er wird Frieden mit Gott erlangen durch festes Vertrauen auf die Fürsorge des himmlischen Vaters, durch Glauben an die seligmachende Kraft des Evangeliums, durch Gebet, Buße, Bekehrung und rastloses Streben nach einem edlen, gemeinnützigen, gottwohlgefälligen Leben und Wirken.

Aus diesem Frieden mit Gott, der so viel zu einer heiteren Gemüthsstimmung des Lehrers beiträgt, fließt dann der Friede mit uns selbst — jener Zustand, in welchem die Ruhe unseres Gemüthes nicht durch Gedanken, Gefühle und Begierden gestört wird, welche ihren Grund in der Unzufrieheit über unsere eigene Person, über die Wahl unseres Berufes, über die Gründung unserer Familie und über so Manches haben, was so oder anders zu gestalten, in unserer Macht lag.

Wohl läßt sich oft das, was der Mensch an sich selbst verfehlt hat, wenn nicht ganz, doch theilweise wieder gut machen; Fehlgriffe aber in der Wahl des Berufes oder der Lebensgefährtin sind in der Regel unverbesserlich. Darum prüfe sich der Jüngling um so strenger, wenn er den mühevollen und verantwortungsschweren Beruf des Lehrers zu ergreifen im Begriffe steht, und sei als Mann um so vorsichtiger, wenn er im Begriffe stehet, eine eigene Familie zu gründen. Ist aber

einmal der Schritt geschehen, so suche er seinem Berufe, wie seinem häuslichen Leben, nur die schöne Seite abzugewinnen, um stets mit heiterem Gemüthe von der Wohnung in die Schule zu kommen, und desto leichter ebenso von der Schule in die Wohnung zurückzukehren.

Dieser Friede mit Gott und uns selbst wird dann auch dazu beitragen, mit der Welt in Frieden zu leben; und so wird es dem Lehrer gelingen, sich, wenn nicht immer, doch meistens jene Heiterkeit des Gemüthes zu erhalten, welche eine der Grundbedingungen des Unterrichtsgedeihens von Seiten des Lehrers selbst ist.

v. Denzel ist derselben Meinung. Er sagt in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2te Aufl. Thl. II. S. 49.: „Der Lehrer sollte immer mit heiterer Miene, und wo möglich auch mit heiterer Seele, sich seinen Kindern nahen. Das Gemüth dieser Kleinen, welchen noch der unbewölkte Himmel von allen Seiten in's Herz lacht, ist für das Vorüberziehen jeder kleinen Wolke auf der Stirne des Lehrers, den sie von Herzen lieben, empfindlich, und ihr Frohsinn, die eigentliche Lebensquelle für alles Lernen, wird gestört, sobald der Lehrer ihnen mit düsterer Miene entgegen kommt. Nur wenn die Stimmung des Letztern mit der Stimmung der Kinder in Heiterkeit zusammentrifft, kann der Unterricht recht gedeihlich werden."

Vgl. Lüberkühns kleine Schriften, herausgegeben von Gedike. 1790. S. 117. ff. „Ueber die Laune des Schulmannes."

§. 44.

2. Lebendigkeit der Erkenntnißkräfte.

Sehen wir den Lehrer, wie er sein soll, eintreten in die Schule, so versetzt schon sein ganzes würdevolle, angemessene und einnehmende Aeußere, besonders aber die in seinen Zügen sich aussprechende heitere Gemüthsstimmung alle Schüler in ehrfurchtsvolle, freudige Erwartung; denn aus seinen Blicken leuchtet gleichsam die Morgensonne hervor, deren Strahlen sich die jungen Geisteskelche zu öffnen eilen.

So erleichtert der Lehrer schon durch sein bloßes Erscheinen den Schülern die Erfüllung der ersten Grundbedingung

des Unterrichtsgedeihens — der Aufmerksamkeit; er wird sie aber in immerwährender Spannung erhalten, und dadurch die Schulzwecke um ein Bedeutendes fördern, wenn er mit voller Lebendigkeit der Erkenntnißkräfte unterrichtet.

Man würde sich jedoch sehr irren, wenn man die Lebendigkeit des Geistes in einem übermäßig lauten und schnellen Sprechen, in raschem, geräuschvollem Umherrennen, in hastiger Bewegung der Arme und Hände, oder gar in blitzähnlichem Einschlagen auf die Kinder bei jeder Veranlassung erblicken wollte. Die wahre Geisteslebendigkeit prägt sich allerdings auch äußerlich aus, und duldet nichts Schleppendes, Schläfriges, Steifes und Unbeholfenes; aber sie besteht vorzüglich in der gänzlichen Hingebung an den Unterrichts-Gegenstand, also, daß man es in dem ganzen Wesen des Lehrers wahrnehmen kann, es gebe Nichts, woran er größeren Antheil nehme, und wofür er mehr Sinn und Neigung im Herzen trage, als für die heilige Sache der Jugendbildung; sie besteht in der Aufgewecktheit aller Kräfte des Erfassens und Denkens, namentlich in dem scharfsehenden Geistesblicke, dem kein Umstand entgeht, der fördernd, oder hindernd auf den Unterricht einzuwirken vermöchte; in der Leichtigkeit, mit welcher der Verstand die Lehrstoffe beherrscht, sie durch Herabstimmung, Zergliederung und klare, lichtvolle Behandlung der Fassungskraft der Schüler näher bringt, und in der Gewandtheit, mit welcher der Lehrer mehrere Abtheilungen zu gleicher Zeit zweckmäßig zu beschäftigen, und ohne Störung von einer Abtheilung zur andern, und von einem Lehrfache zum andern überzugehen weiß; sie besteht in der Geistesgegenwart und in der Urtheilsschnelle, mit welcher der Lehrer jede Antwort, jede Aeußerung des Gefühles und jeden Vorfall zu ergreifen, und durch irgend ein Band dem Gedankengange seiner Unterredung oder seines Vortrages einzuflechten weiß; sie besteht in der Offenhaltung der großen und reichen Vorrathskammer des Gedächtnisses, des Arsenals, dem der Lehrer seinen vielfachen Unterrichtsbedarf entnimmt, und in der Sicherheit und Taktfestigkeit, womit er ihn anwen

det; sie besteht endlich selbst in einem leichten Spiele des Witzes und der Phantasie, mit dem der Lehrer durch schöne Bilder, anziehende Vergleiche, und dann und wann selbst durch einen flüchtig eingewebten Scherz, eine ironische Bemerkung oder eine leicht verwundende Satyre einen an sich trockenen Lehrgegenstand zu würzen und zu verschönern weiß.

Dieß ist die wahre Lebendigkeit des Geistes, und sie ist es besonders, welche den Schüler ergreift, fesselt, hebt, belebt, rührt, hinreißt und entzückt.

Niemeyer gibt in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts, 9te Aufl. 1832. §. 162. das Wesen der Lebendigkeit des Lehrers also an: „Beide Lehrarten (die katechetische und akroamatische) unterstütze die Lebendigkeit des Lehrers. An dieser Lebendigkeit, durch welche mancher weniger kenntnißreiche Lehrer oft mehr nützt, als mancher tiefgelehrte Mann, ist allerdings auch, wie so Vieles, was den tüchtigen Lehrer macht, Naturanlage, angebornes Talent. Heiterkeit des Geistes, Kraft und Leben selbst in dem Sprachorgan und den Geberden, Munterkeit, gute Laune, das Alles läßt sich durch Studium und Kunst schwer erreichen. Nur glaube Keiner, daß es dabei, wie sich Manche einzubilden scheinen, allein oder vorzüglich auf äußere Lebhaftigkeit, lautes Schreien, Deklamiren, Gestikuliren, Schnellsprechen, wohl gar auf Spaßmachereien ankomme. Ist nur die Stimme des Lehrers nicht matt und einschläfernd, das ganze Wesen nicht mürrisch, nicht ängstlich, das Auge nicht, statt auf die Lehrlinge gerichtet zu sein, nur auf Heft und Buch hinstarrend, wird das Lehren oder Vortragen nur nicht ein monotones Hersagen, langweiliges Abfragen oder wohl gar ein Ablesen oder Diktiren; so kann auch der seinem Naturell nach sanfter, ruhiger, selbst langsamer sprechende Mann, durch eine den Geist der Jugend aufregende, eingreifende, durch Stoff und Neuheit in Ideen und Wendungen Theilnahme erweckende Methode, ja selbst durch das, was man wohl trockene Laune nennt, Leben genug in seinen Unterricht bringen. Habe er nur Gewandtheit und Geduld, Alles so lange zu drehen und zu wenden, bis er verständlich ist. Wisse er nur, dem Wichtigern selbst durch Langsamkeit der Sprache eine gewisse Feierlichkeit und durch etwas Imponirendes im Tone Nachdruck zu verschaffen; gewöhne er sich nur, bei Erinnerungen und Verbesserungen der Fehler des Einzelnen laut zu sprechen, damit es Alle verstehen, am rechten Orte auch wohl einen humoristischen Einfall, eine lau-

nige Anmerkung, eine feine Ironie anzubringen. Merke man es ihm nur an, daß er mit ganzer Seele in seinem Geschäfte lebt und es mit Liebe treibt, selbst darin fortarbeitet, überall seiner Sache vollkommen gewiß ist, sich der Fortschritte freut, Alles auf die rechte Art anzugreifen versteht! unterscheide er nur die Lehrlinge nach den Jahren; werde im guten Sinne mit Kindern Kind, mit Jünglingen Jüngling; und er darf gewiß sein, daß ein solcher Unterricht weit mehr fruchten werde, als der Unterricht des seichten Schreiers. Gesetzt auch, er schiene dem Eindrucke nach dem Schüler zu trocken, zu ernsthaft zu sein, sie werden ihn bald nach seinem wahren Werth zu würdigen wissen. Uebrigens ist auch die äußere Haltung nicht gleichgültig. Es belebt den Unterricht, wenn der Lehrer, statt unbeweglich auf dem Lehrstuhl zu sitzen, bald steht, bald umhergeht, vor den Lehrling hintritt, ihn in's Auge faßt."

Vgl. Denzel, a. a. O. Thl. II. S. 58. ff.

§. 45.

3. Heiligung und Kraft des Willens.

Wenn von dem Gemüthe des Lehrers eine heitere Stimmung und von den Verstandeskräften desselben eine lebendige Thätigkeit während des Unterrichts gefordert wird; so kann die dritte Seelenkraft, der Wille, nicht theilnahmlos bei dem Lehrergeschäfte bleiben, und um so weniger, als die Einwirkung auf die Veredlung der Gesinnung des Lehrlinges der höchste Zweck alles Unterrichts ist.

Es sinkt wohl kein Mensch so tief, daß er nicht zuweilen einer edlen Gesinnung fähig wäre; aber von dem Lehrer verlangt man, daß er nicht blos dann und wann zum Guten und Rechten sich erhebe, und chamäleonartig bald diese, bald jene Farbe annehme, sondern daß seine Gesinnung fest und einzig auf das Wahre und Gute gerichtet sei, und daß seine ganze entschieden ausgeprägte Denk- und Handlungsweise, also sein Charakter, Gott und den Menschen wohl gefalle.

Und dieser gottwohlgefällige, ächt christliche, sittlich reine, liebevolle und liebenswürdige Charakter muß auch bei dem Un-

terrichte **durchschlagen**, d. h. er muß gleichsam der Grundton sein, welcher durch alle Vorträge des Lehrers durchtönt, oder die höhere Weihe und der evangelische Stempel, welcher jedem seiner Worte aufgedrückt ist. Ohne dieses Vorwalten des Charakters, ohne diesen freundlich ernsten, nachsichtsvoll-helfenden, die innigste Liebe athmenden Sinn, ohne dieses ungesuchte und doch mächtige Aeußern der Gesinnung beim Unterricht mit der felsensprengenden Kraft des Willens, ohne diese Gluth der Begeisterung, die in hellen Flammen auflodert, so oft die Rede sich zu etwas Hohem und Heiligem erhebt, fehlt dem Lehrer die letzte und höchste Grundbedingung eines gesegneten Unterrichts. Wessen Auge nicht funkelt, wessen Angesicht nicht glüht, wessen Herz nicht höher schlägt, und wessen ganzes Wesen sich nicht vom Hauche des Unsichtbaren und Heiligen berührt, gehoben und getragen fühlt, so oft sein Mund von dem spricht, was gut, groß, heilig, herrlich, göttlich ist, der ist kein würdiger Priester im Tempel der Jugendbildung, der wird keine Flamme in die jungen Herzen werfen, und über alle seine glatten, kalten Reden wird jenes Wort des großen Dichters den Stab des Urtheils brechen:

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt,
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt. —
Ja, eure Reden, die so blinkend sind,
In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
Sind unerquicklich, wie der Nebelwind,
Der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt."

Herzberg sagt in Beziehung auf die sich kundgebende **Heiligung des Willens**, als Grundbedingung des Unterrichtsgedeihens von Seiten des Lehrers: „Will man wissen, wo das wahre Heil der Menschheit und unserer Schulen einzig zu suchen und zu finden ist? — Alles vom Throne bis zur Taglöhner-Hütte hinab wirke und vereinige sich dahin, daß jener fromme, gottesfürchtige Sinn, der unsere Vorfahren zu allem Guten belebte, in unsre Familien, in unsere Häuser, in unsre Kirchen und Schulen, in unsre öffentlichen Anstalten, kurz, in aller unser Herzen zurückkehre, — jener

Sinn, der sonderlich auch die Schullehrer der Vorzeit zur treuesten Erfüllung ihrer beschwerlichen Berufspflichten begeisterte, ihnen jede saure Mühe, Anstrengung und Resignation erleichterte — jener Sinn, der sie um Gottes und des Gewissens willen für Zeit und Ewigkeit zugleich arbeiten lehrte, — jener Sinn, der jede ihrer pflichtmäßigen Arbeiten heiligte, jede mangelhafte Methode ergänzte, jede gute noch unendlich verbesserte, und jeden lohnenden Erfolg schon im Voraus sicherte — Alles, sage ich noch einmal, wirke dazu mit, daß dieser religiöse Sinn, dieß wahre lebendige Handlungsprinzip guter Menschen in unsre Mitte und in die Herzen unsrer Schullehrer und Schuljugend zurückkehre; und das wahre Heil unsrer Schulen ist gefunden. Wo dieser religiöse Sinn in unsern Schulen fehlt, da zerstieben auch die besten Methoden, wie Spreu vor dem Winde, und wir mühen uns mit all' unsern Schulverbesserungen vergeblich; wo dieß Prinzip aber in unsern Lehrern, Aeltern und Kindern wirkt, da ist Alles gewonnen, da sproßt mit dem Wohl der Schulen zugleich auch unverwelkliches Heil für Menschheit und Vaterland auf!" —

Von der nöthigen Willenskraft des Lehrers sagt Diesterweg in der Beantwortung der Frage: „Worin liegt das Charakteristische geistaufregender, krafterregender Lehrer?" (s. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Neue Folge. Band VII. Heft 2. S. 22. ff.): „Das haben viele Lehrer noch gar nicht begriffen, vielleicht nicht einmal geahnet, daß der Unterricht nicht nur eine geistweckende, sondern auch eine willenstärkende Kraft haben kann und soll. Der wahre, d. h. der ergreifende, belebende, bethätigende, die innerste Wurzel des Geisteslebens des Schülers erregende Unterricht wirkt auf die Bildung des Willens und Charakters, wie Stahlwasser auf erschlaffte Eingeweide. Sie werden neu belebt, reorganisirt, und ihre Thätigkeit wird unendlich gesteigert. Das ist im eigentlichsten, unmittelbarsten Sinne der erziehende Unterricht. Er ist bedingt durch die Lehrerkraft oder die didaktische Kraft des Lehrers.

Was gehört zu ihr? worin besteht sie? wodurch wird sie erzeugt? Zuerst setzt sie Einiges voraus, ohne daß dieses sie selbst wäre. Dieses ist die ausgebildete Erkenntnißkraft, die vollständigste Bekanntschaft mit dem Lehrstoff, nach Inhalt und Form, nach Sachgehalt und Methode. Wer diese Basis nicht gelegt hat, daher in seinen Kenntnissen schwankt, den Lehrstoff nicht ganz beherrscht, sich keine genügende klare und sichere Ansicht von der Methode desselben erworben hat, und nicht in den Besitz pädagogischer Fertigkeiten z. B. einer gewandten Sprachkraft gelangt ist, dem fehlt die Vorbedin-

gung der didaktischen Kraft, die Basis derselben. Aber diese Basis ist die didaktische Kraft selbst noch nicht. Diese besteht vielmehr in der Stärke der Willenskraft des Lehrers selbst. Wie der feste, energische Wille den Soldaten zum Helden, den Gelehrten zum Forscher, den Reisenden zum Entdecker macht, so macht dieselbe Willenskraft den Lehrer zum wahren Lebenswecker, zum Bildner des Menschengeistes. Ein tapferer Soldat wäre unter Voraussetzung jener Bedingung zum geiststärkenden Lehrer, ein solcher unter andern Umständen zum Kriegshelden geworden. Es ist die eine und gleiche Stärke des Charakters, angewandt auf verschiedene Verhältnisse und Lagen des Lebens. Jede Geisteskraft erzeugt in Andern das Eine und Gleiche. Wo so entschiedene Willenskraft an jungen Seelen arbeitet, da fühlen sie sich im Innersten ihres geistigen Lebens erregt und belebt. In solchen Schulen fühlt man die didaktische Kraft des Lehrers, und man erschaut sie an der ganzen, kräftigen Erscheinungsweise der Schüler."

Vgl. Zeller (Schulinspektor in Beuggen), Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Basel, 1827. Bd. I. S. 205. ff.

Dritte Abtheilung.

Regeln, welche sich auf die Lehrgegenstände beziehen.

A. Was soll in teutschen Schulen gelehrt werden?

§. 46.

1. Gränzen des Unterrichtsstoffes der Volksschule überhaupt.

Der Mensch ist einer großen und vielseitigen Bildung fähig. Wollte man — wie einige Erziehungs-Schriftsteller der Meinung waren — den Umfang und die Höhe dessen, was der Mensch überhaupt zu erlernen und zu leisten vermag, als Maßstab für das nehmen, worin man ihn unterrichten soll; so würde sich, zumal in der Volksschule, eine solche Masse von Lehrstoff aufhäufen, daß sie mit der dem Unterrichte zugemessenen Zeit, wie mit der Beschränktheit der Kräfte und äußern Verhältnisse der Lernenden im grellsten Mißverhältnisse stünde.

Es müssen daher, namentlich für den ersten Unterricht, die Gränzen bei der Wahl der Lehrgegenstände enger gezogen, und besonders die Verhältnisse berücksichtigt werden, unter welchen der Schüler in das Leben trat, und denen er nach menschlicher Voraussicht entgegengeht.

Die Volksschule wird daher als Begründungs-Anstalt der menschlichen Bildung nur das zu lehren haben, was Jedem, als Mensch, zu wissen nöthig ist, ohne Rücksicht auf ein bestimmtes Volk, ein gewisses Glaubensbekenntniß, einen besondern Stand, oder persönliche Neigungen; und selbst der

Unterschied des Geschlechtes wird (mit Ausnahme des Unterrichts in weiblichen Arbeiten) nur hie und da auf die Behandlung, nicht aber auf die Auswahl der Lehrgegenstände Einfluß haben.

Manche Pädagogen waren der Ansicht, „die allgemeine Menschenbildung, oder die Darstellung des Ideals der Menschheit eines vollkommen ausgebildeten Menschen, müsse das Regulativ für die Wahl der Lehrgegenstände bis zu der Epoche sein, wo die besondere Berufsbildung eintrete.“ Allein schon Niemeyer wies diese Ansicht mit dem Urtheile zurück: „daß sie auf einer Ueberspannung der Ideen beruhe, von welcher eine unbefangene Beobachtung der Menschen selbst und der Verhältnisse bald zurückbringen müsse.“ (s. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, §. 165.)

Auch Beneke urtheilt so (s. Erziehungs- und Unterrichtslehre, Thl. II. S. 38.): „Den allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände haben Einige im unmittelbaren Anschließen an die Gesammtheit alles menschlichen Wissens und Thuns, oder gar aller menschlichen Entwicklung konstruiren wollen. Aber der Umfang der menschlichen Entwicklung und der Umfang dessen, was uns jetzt als Problem vorliegt, sind, wie wir uns überzeugt haben, keineswegs einander kongruent; vielmehr zeigt sich jener wesentlich in zwiefacher Hinsicht lückenhaft; in Hinsicht der Schranken nämlich, einmal des Unterrichts überhaupt, und zweitens des Jugend-Unterrichts insbesondere.“

§. 47.

2. Hauptgebiete des Volksschulunterrichts.

Die Hauptbeziehungen, in welche das Leben den Menschen bringt, müssen auch die Hauptgebiete sein, in denen der in das Leben tretende Mensch unterrichtet wird.

Der Mensch gehört durch seine Geburt zunächst der Natur an oder dem Inbegriffe alles Geschaffenen, jener großen, liebevollen Mutter, die uns Alle in ihrem Schooße trägt.

Diese gemeinsame Geberin und Pflegerin unseres Lebens, mit dem unerschöpflichen Reichthume ihrer Gaben, und die rechte Weise der Anwendung und des Genusses derselben wenigstens einigermaßen kennen zu lernen, ist gewiß ein des

Unterrichts würdiger, und dem Kinde zunächst liegender Gegenstand.

Das kunstreichste Gebilde der Natur, und zugleich dasjenige Wissen, welches allein auf Erden den Zweck der Schöpfung und sein Verhältniß zu ihr zu erkennen vermag, und eben dadurch weit über die übrige Natur emporragt und ihr entgegensteht, ist der Mensch. Der Mensch nach seiner Gliederung und seinen Kräften, sammt dem rechten Gebrauche derselben, bildet den zweiten Hauptgegenstand des Volksschul-Unterrichtes, und es ist derselbe noch wichtiger, als der erste, da der Mensch mit seinen höheren, die Natur selbst und alle ihre Schätze seiner Erforschung und Herrschaft unterwerfenden Kräften ein eigenes, von allen übrigen Geschöpfen wesentlich verschiedenes Geschlecht bildet, das zu kennen, dem unerläßlich ist, der als Glied desselben, sein ganzes Leben hindurch mit ihr in Wechselverhältnissen dahin bringt, und in so weiten Kreisen, als möglich, segensreich auf dasselbe einwirken soll.

Man kann aber weder die Natur, noch den Menschen, dem wahren Wesen und den Hauptbeziehungen nach, kennen lernen, ohne auf den Urgrund beider und den Zweck ihres gegenseitigen Daseins geführt zu werden; denn die Einheit des Menschen und der ihm entgegengesetzten Sinnenwelt ist nur möglich durch ein Drittes, welches nicht nur höher, als die beiden ist, sondern durch welches und in welchem allein beide bestehen. Dieses Dritte nennen wir mit tiefer Anbetung Gott; und so baut sich die Brücke von selbst, auf welcher der denkende Geist zuletzt auf Gott kommt, als den gemeinsamen Schöpfer und Herrn der Welt und des Menschengeschlechtes, und als jenes durch sich selbst seiende, allmächtige und in unnennbarer Liebe sich offenbarende Urwesen, das der Mensch als Vater anbetungsvoll verehrt, so wie er die Natur im Bilde seine leibliche Mutter zu nennen pflegt.

Der letzte und höchste Gegenstand des Unterrichts, der Keinem entzogen werden darf, ist daher Gott und sein Ver-

hältniß zur Welt und zur Menschheit. Aus diesen dreifachen Beziehungen des Menschen zur Natur, zu seinem Geschlechte und zur Gottheit ergeben sich somit drei Hauptgebiete für den Volksschul-Unterricht — Naturkunde, Menschenkunde und Gotteskunde.

Vgl. Graser, Elementarschule für's Leben, 4te Aufl. 1839. Band I. Abth. 1. S. 39. ff. „Vom Unterrichtsstoffe." v. Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, Thl. II. S. 198. ff. „Die Lehrgegenstände."

§. 48.

3. Aufzählung der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule.

Bilden Natur-, Menschen- und Gotteskunde die drei Hauptgebiete des Elementar- oder Volksschul-Unterrichtes, so müssen sie alle diejenigen Theile des menschlichen Wissens und Könnens, als einzelne Lehrbezirke, umspannen, in welcher jeder Mensch Unterricht zu empfangen verdient.

Vor Allem müssen dem Kinde Gegenstände aus der Natur vorgeführt werden, um den Unterricht naturgemäß zu begründen, ihn aus dem Leben selbst entstehen zu lassen, und vom Anfange an auf das Leben zurück zu beziehen. Dieß thut der Anschauungs-Unterricht, dessen Hauptzweck ist, das Kind zunächst mit den Begriffen der Wesen, Eigenschaften und Thätigkeiten vertraut zu machen, mit denen die Natur dasselbe rings umgibt. Später kann der Unterricht in der Natur gesteigert werden, indem eine genauere Kenntniß derselben im Kinde begründet wird, und zwar hinsichtlich der Erde selbst und ihres Verhältnisses zu den übrigen Weltkörpern — Erd- und Himmelskunde; hinsichtlich ihrer Erzeugnisse — Naturbeschreibung; und hinsichtlich ihrer Kräfte — Naturlehre. Den Schluß bilden in diesem ersten Lehrgebiete Formenlehre und Zeichnen, als Mittel, die Schönheiten der Natur zu erfassen, und ihre Formen nachzubilden.

Das zweite Hauptgebiet des Elementar-Unterrichts, die Menschenkunde im weitesten Sinne des Worts, läßt den Menschen nach Leib und Seele genauer betrachten, als es im Anschauungs-Unterricht der Fall sein konnte, — Körper- und Seelenlehre; beschäftigt sich hauptsächlich mit den Gedanken-Darstellungs- und Verkehrsmitteln der Menschen unter sich — Sprache, Schreiben, Lesen, Rechnen und Singen; und schließt mit einer Mittheilung der wichtigsten Schicksale des Menschengeschlechts überhaupt und desjenigen Volkes insbesondere, dem der Schüler angehört — Welt- und Vaterlands-Geschichte.

Auf dem dritten Hauptgebiete des Unterrichts, der Gotteskunde oder Religion, scheiden sich als einzelne Lehrbezirke aus: die Glaubenslehre, als die Deuterin des göttlichen Wesens und seiner Offenbarung, wie des sittlichen Zustandes des Menschengeschlechtes; die Pflichtenlehre, als die Enthüllung des göttlichen Willens und der Bedingungen von Seiten der Menschen zur Erlangung der Seligkeit; die Bibelkunde, als Anleitung zum Verständniß der Offenbarung Gottes im Wort; und die heilige Geschichte, welche in biblische und Religions-Geschichte zerfällt, und Zeugniß gibt, wie der Herr des Himmels sein Reich auf Erden gründete, schützte und durch die verschiedenartigsten Entwicklungsstufen hindurch der Vollendung entgegenführt.

Die einzelnen Unterrichts-Gegenstände der Volksschule möchten sich daher übersichtlich also zusammen stellen lassen:

I. Natur — Anschauungs-Unterricht, Erd- und Himmelskunde, Naturbeschreibung, Naturlehre, Formenlehre und Zeichnen.

II. Mensch — Körper- und Seelenlehre, Sprache, Schreiben, Lesen, Rechnen, Singen, Welt- und Vaterlandsgeschichte.

III. Gott — Glaubens- und Pflichtenlehre, Bibelkunde, heilige Geschichte.

Graser, welcher seinen Lebens-Unterricht auf dieselben drei höchsten Gegenstände gründet, theilt den Lehrstoff in der neuesten Ausgabe seiner Elementarschule für's Leben, Thl. I. S. 83. also ein:

I. Real-Lehrgegenstände.

Natur — Mensch —

Naturbeschreibung — Naturlehre — Körperlehre — Seelenlehre mit Erdbeschreibung, Oekonomie, Technologie, Gymnastik, Geschichte, Rechnen, Messen, Zeichnen.

II. Ideal-Lehrgegenstände.

Glaubenslehre,

Gesetz- und Staatsverfassungslehre, Sitten- oder praktische Religionslehre mit Geschichte, Wohlanständigkeitslehre, Zeichnen, Musik, Dichtkunst.

v. Denzel stellte für den Elementar-Unterricht folgendes Schema auf (s. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, Thl. II. S. 206.):

A. Die Lehre von dem Uebersinnlichen.

1) Real-Unterrichtsgegenstände: Elementarische Religions- und Seelenlehre.

2) Formal-Unterrichtsgegenstände: Elementarische Sprachlehre.

3) Unterricht zur Erwerbung von Kunstfertigkeiten: Schreiben, mit der Formenlehre gemeinschaftlich, Sprechen (Deklamiren, Lesen); Singen.

B. Die Lehre vom Zeitlichen.

1) Real-Unterrichtsgegenstände: Elementarische Geschichtskunde.

2) Formal-Unterrichtsgegenstände: Elementarische Zahlenlehre.

3) Unterricht zur Erwerbung von Kunstfertigkeiten: Rechnen, Messen.

C. Die Lehre vom Räumlichen.

1) Real-Unterrichtsgegenstände: Elementarische Naturkunde.

2) Formal-Unterrichtsgegenstände: Elementarische Form- und Größenlehre.

3) Unterricht zur Erwerbung von Kunstfertigkeiten: Messen, Zeichnen, Schreiben, mit der Sprachlehre gemeinschaftlich.

Noch abweichender von der gewöhnlichen Eintheilung ist Beneke's Uebersicht der Unterrichtsgegenstände (s. Thl. II. S. 54.):

Erste Hauptklasse — Vorstellungen.

I. Aeußere Welt.

1) Völlig konkrete Auffassung:
   a) in Hinsicht des Räumlichen und der diesem parallelen Qualitäten — beschreibende Erd- und Himmelskunde;
   b) mit Hinzuziehung des Zeitlichen — äußere Geschichte.
2) Halb abstrakte Auffassung:
   a) Zusammen der Eigenschaften — Naturgeschichte;
   b) Kausalitätsverhältniß — Physik, Chemie.
3) Ganz abstrakte Auffassung:
   a) Geometrie,
   b) Arithmetik.

II. Innere Welt.

1) Mehr konkret und als Formen-Entwicklung — Sprachen, innere Geschichte.
2) Mehr gesondert und nach dem Abstrakten hin — Moral und Religion.

Zweite Hauptklasse der Unterrichtsgegenstände — äußere Bewegungen und deren Fertigkeiten.

1) Kraftäußerungen:
   a) Reine Kraftäußerungen — Gehen, Laufen, überhaupt gymnastische Uebungen aller Art;
   b) auf die Hervorbringung gewisser Werke gerichtete — mechanische Thätigkeiten aller Art.
2) Zum Behufe von Zeichen hervortretende Bewegungen und deren Fertigkeiten:
   a) Allgemein-gewöhnliche — Sprechen, Lesen, Schreiben;
   b) der Darstellung besonderer innerer Erregungen dienend — Deklamiren und Gestikuliren, Singen und überhaupt Musik, Zeichnen u. s. w.

§. 49.

4. Würdigung der Lehrgegenstände der Volksschule nach ihrer Wichtigkeit.

Schon bei dem ersten Ueberblicke der für die teutschen Schulen bestimmten Lehrgegenstände ergibt sich, daß nicht alle von gleicher Wichtigkeit für die Volksschüler sind.

Manche erscheinen so unumgänglich nothwendig, daß Niemand, welches Standes er auch sei, einiger Kenntniß in denselben entbehren sollte, und daß eine Schule nimmermehr sich rühmen kann, ihre Aufgabe auch nur einigermaßen erfüllt zu haben, wenn die Schüler nicht hinreichende Fortschritte darin gemacht haben. Andere Lehrgegenstände erscheinen dagegen nicht so unbedingt nothwendig; doch liegt in ihnen eine so vielseitig bildende Kraft, und der Besitz der durch sie mitgetheilten Kenntnisse und Geschicklichkeiten gewährt so vielfachen Nutzen im bürgerlichen Leben, daß man wünschen muß, es möchten alle Glieder des Volkes auch in ihnen wenigstens einigen Unterricht erhalten.

Man könnte daher die Lehrgegenstände der teutschen Schule recht wohl in nothwendige und wünschenswerthe abtheilen.

a) Zu den nothwendigen Lehrgegenständen wird Alles gezählt werden müssen, was am meisten geistig, besonders religiös-sittlich bildet, und was das Kind mit den im Leben anwendbarsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüstet; oder, wie Eyth in der Vorrede seiner Harfenklänge aus dem alten Bunde sagt: „Dinge, die zu wissen wichtig, zu empfinden schön, und zu thun überaus belohnend und beseligend ist.“

b) In die Reihe der wünschenswerthen Lehrgegenstände dagegen wird dasjenige aus dem Bereiche des menschlichen Wissens und Könnens gehören, was durch die ihm inwohnende bildende Kraft die Schulzwecke wesentlich fördert, dem Schüler im späteren Leben vielfachen Nutzen, oder

reine Genüsse des Geistes gewährt, und zugleich das Gesammtwohl des Staates und des Vaterlandes steigert.

Diese Eintheilung der Lehrgegenstände der Volksschule würde die große Anzahl der Lehrfächer in zwei ziemlich gleiche Hälften theilen, würde dadurch die Uebersicht der Behandlung derselben erleichtern, den Werth jedes Lehrgegenstandes schon durch die Stellung im Allgemeinen andeuten, und ließe sich auf die Erläuterung des Lehrplanes der bayerischen Volksschulen vom 3. Mai 1811 stützen, wo es in der Bestimmung der vorgeschriebenen Lehrgegenstände nach ihrer relativen Wirksamkeit unter B. 1. und 3. heißt: „Die Unterrichtsgegenstände für die Volksschulen theilen sich in zwei Hauptklassen. Die erste begreift die unbedingt nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die von dem Menschen, als Mensch und Mitglied eines zivilisirten Staates, gefordert werden müssen; zu der zweiten gehören diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die einestheils zu einem höheren Bildungsgrade überhaupt führen, anderntheils zu mancherlei Zwecken und Vortheilen des Lebens und des Berufes tauglich sind. In dieser bestimmten Unterordnung gehalten, behaupten beide Klassen einen entschiedenen Werth für die Volksschulen, und jede dient in ihrer Art, den Schulunterricht zu möglichst vollkommener Erfüllung der erweiterten Aufgabe zu führen."

Im Großherzogthume Hessen theilt der allgemeine Lehrplan die Schulgegenstände in unbedingt nothwendige und bedingt nothwendige; und der großherzogl. Staatsrath von Linde gibt in seiner Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthume Hessen, Gießen 1839. S. 23., den Maßstab zur Ausscheidung also an: „Bei der Behandlung dieser Lehrgegenstände in unsern Volksschulen geht man von den drei Hauptgesichtspunkten aus, nämlich es soll alles das aus ihnen in die Schule aufgenommen werden, was

1) die innere Bildung, namentlich die religiöse, vermittelt,
2) die wahre Aufklärung fördert, und
3) den Verstand des Kindes mit wahrhaft bildenden und nützlichen Kenntnissen für's Leben bereichert."

§. 50.

a) Nothwendige Lehrgegenstände.

1) Religion.

Theilt man auch die Lehrgegenstände der Volksschule in zwei Hauptklassen, in nothwendige und wünschenswerthe, so herrscht doch innerhalb dieser noch eine Verschiedenheit in Beziehung auf den Grad der Wichtigkeit der Lehrgegenstände unter sich.

Der wichtigste aller Gegenstände, in denen der Mensch nur irgend Unterricht erhalten kann, ist unstreitig die Religion.

Die heilige christliche Religion ist an sich schon der erhabenste und beseligendste Gegenstand, mit dem sich der menschliche Geist zu beschäftigen vermag. Sie enthüllt uns das Wesen der Gottheit, und gibt Aufschluß über die Bestimmung des Menschen, wie über die Mittel, dieselbe zu erreichen; sie bringt uns zum Bewußtsein unserer Sünden, und öffnet zugleich den Weg zur Erlösung; sie treibt uns an, die Tugend zu lieben und ihr das Herz zu weihen; sie adelt alle Verhältnisse, verschönert das ganze Leben, lindert in Noth und Leiden, versüßt selbst die Stunde des Sterbens, und was sie gibt, bleibt allein, wenn alles Gesammelte und Erlernte verschwindet — eine gerettete und geläuterte Seele.

Schon aus diesem hohen, alles andere Wissen weit überragenden Werthe der herrlichen christlichen Religion ergibt sich, daß kein Gegenstand würdiger, keiner dringender sei, um die Jugend darin zu unterrichten, als sie, und daß dem Religionsunterrichte mit Recht die erste Stelle unter den Menschenbildungsmitteln überhaupt gebühre.

Für die Volksschule ist aber die Religion vollends das A und O des Unterrichts; denn abgesehen davon, daß sie an sich schon einen so wesentlichen Theil der menschlichen Bildung ausmacht, daß ein Glied unseres Geschlechtes ohne Kenntniß

und Verehrung Gottes unwürdig ist, Mensch zu sein und zu heißen, so bietet sie ein vorzügliches Bildungsmittel des jugendlichen Geistes insbesondere dar, indem die Betrachtung des allmächtigen Schöpfers, Erhalters und Regierers der Welt, wie des liebreich-ernst erziehenden, in Gerechtigkeit und Milde richtenden Vaters der Menschheit mehr, als alle andern Gegenstände des Denkens, den Geist des Kindes erhebt und bildet, und durch Anwendung dieser religiösen und sittlichen Betrachtungen auf die mannigfachen Verhältnisse des menschlichen Lebens im erhabensten Sinne des Wortes ein Lebens-Unterricht wird, d. i. eine Anleitung, um das Leben auf Erden in seiner wahren Bedeutung aufzufassen, in dasselbe segensreich einzugreifen, und sein eigenes Leben zur Beglückung und Beseligung seiner selbst und Anderer zu gebrauchen.

Dazu kommt noch, daß dem menschlichen Geiste schon frühzeitig die Richtung auf die erhabenen Gegenstände der Religion gegeben werden muß, ehe sich der unbefangenen, kindlich gläubigen Auffassung das innere, ahnungsvolle, sittlich-reinere Seelenleben verschließt, und die mächtig eindringende Außenwelt in dem Kinde den Glauben an das Dasein einer Geisterwelt und die Nothwendigkeit, ihre Anforderungen zu erfüllen, erschwert oder überwältigt.

Auch müssen die Wahrheiten der Religion und die Gebote des Sittengesetzes, um zur klaren Erkenntniß und zu bleibenden Entschließungen zu gelangen, unausgesetzt dem Kinde vorgeführt werden, weil sie einerseits weniger leicht Eingang finden in dem Erkenntnißvermögen desselben, als die Gegenstände der Außenwelt und ihre Beziehungen, anderntheils in dem Kinde selbst und seinen erwachenden Neigungen und Begierden auf einen immer mächtigeren Feind stoßen.

Endlich ist nicht zu übersehen, daß die Volksschule für die meisten Menschen die einzige Bildungsstätte ist, so daß sich selbst der Geistliche später außer Stand gesetzt sieht, durch den öffentlichen Gottesdienst das religiös-sittliche Leben der Gemeinde auf eine segenspendende Höhe zu steigern, wenn die

Schule versäumt hat, Glauben und Tugend im Kinde fest zu begründen, und die ewigen Wahrheiten der Religion zu tiefer Ueberzeugung, innigem Gefühle und lebenskräftigen Entschließungen zu bringen.

Der wichtigste aller Lehrgegenstände der Volksschule ist und bleibt daher der Religionsunterricht, wie schon Salomo sagte: „Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang.“ Der Unterricht in der Religion ist der Mittel- und Brennpunkt der gesammten Schulbildung, und bildet mit Recht in jeder Schule wie die Wurzel, aus welcher alle andern Lehrstämme Saft und Leben schöpfen, so die Krone, welche alle Aeste und Zweige zur Blüthenpracht vereinigt.

Die Erläuterung des Lehrplanes für die Volksschulen in Bayern vom Jahre 1811 spricht dieß auch mit erhebender Bestimmtheit aus (s. Döllinger's Verordnungs-Sammlung, IX. 3. S. 1383.): „Es ist nicht außer Acht zu lassen,“ heißt es, „daß der erste und höchste Zweck des Schulunterrichts, wodurch er allein eine unerläßliche, allen Menschen, die Mitglieder eines Staates sein wollen, unbedingt aufzulegende Verbindlichkeit ist, die Bildung der höhern Natur des Menschen sei, und folglich als wichtigsten Lehrgegenstand die Religion, und als erstes Ziel aller Schulübung möglichst erhebende Bildung der geistigen Anlagen der Schüler erfordere; wobei die Frage, was der Schüler mit den eingesammelten Kenntnissen und den gebildeten geistigen Anlagen für seine künftigen Berufsgeschäfte und Lebensbedürfnisse auszurichten habe, als eine untergeordnete gehalten werden muß, wenn nicht dem Schulunterricht eine seinen wesentlichen Zweck zerstörende Richtung gegeben werden soll.“

S. 1384. a. heißt es: „Der erste und höchste Zweck des Unterrichts in der Volksschule ist, einen solchen Grund der Erkenntniß der ewigen Wahrheiten der Religion und der Tugend in den Schülern zu legen, daß sie für ihr ganzes Leben diese höhere Ueberzeugung festzuhalten, und die Belehrungen der Kirche darüber zu weiterer Ausbildung und Befestigung für sich zu benützen fähig werden.“

Zoller (Rektor und Pfarrer in Stuttgart) sagt in seinem „Ersten Schul- und Bildungsbuch“ (Stuttg. 1840. Th. I. S. 10.): „Religiös-sittliche Gemüthsbildung, des Menschen edelste Ausstattung, seine heilige Würde, sein bester Erden-

und Himmelsschmuck, das Denkzeichen seines Ausgangs aus Gott, seiner Verwandtschaft mit Gott, seiner Abprägung nach Gottes Ebenbild, seiner Bestimmung zu einer seligen Vereinigung mit Gott — muß mit der geistigen Bildung in der Schule in enger Gemeinschaft sich anbilden und entfalten; die Schule, die ihren Pflegling in sittlich-religiöser Gemüthsbildung unangebaut entläßt, hat ihre höchste Aufgabe nicht erkannt und schwer verletzt. Dieser Bildungszweig geht durch's ganze Leben; aber auch dem ersten Betreiben in der Schule darf es nicht an diesen Elementen alles wahrhaft Schönen, Heilsamen und Edlen fehlen."

Moreau-Christophe (General-Inspektor der Gefängnisse und Strafanstalten in Frankreich) sagt über die dringende Nothwendigkeit des Unterrichts in der Religion in seiner Untersuchung über das System der Strafanstalten in Frankreich: „Es ist ein ziemlich oft besprochener Text, daß Gottlosigkeit und Mangel an Religion die Ursache der Verbrechen sei, welche die Erde verheeren. Aber eine Wahrheit, die ein Gemeinplatz geworden ist, ist nichtsdestoweniger eine Wahrheit, und diese ist, was man auch sagen mag, stets eine soziale Wahrheit, eine Wahrheit aller Zeiten und aller Länder. Die Religion ist das geheimnißreiche Band, das Himmel und Erde, Gott und Menschen verbindet. So lange dieser heilige Faden, diese Führerin, seine Handlungen und Gedanken leitet, so geht der Mensch, stark durch die Macht aus der Höhe, die ihn hält, in seinem Wandel einher, wie wenn ein schützendes Heer hinter ihm herzöge. Zerreißt das heilige Band, so hilft keine übermenschliche Kraft mehr seiner Schwachheit auf; bei dem ersten Anlauf unterliegt er. Er glaubt nicht mehr, daß Gott strafe. Trennet die Erde vom Himmel, und bald wird sie Nichts mehr sein, als ein Ort der Ausgelassenheit und Ausschweifungen, oder ein — Kerker. Ist der Zügel der Religion einmal zerrissen, so haben die Handlungen, welche das Gesetz nicht zu erreichen vermag, keine andere Richtschnur mehr, als — die Leidenschaften."

§. 51.

2) Sprache.

Der zweitwichtigste Lehrgegenstand für die Volksschule ist der Sprach-Unterricht. Was zeichnet den Menschen am meisten vor allen Geschöpfen aus, und stellt ihn hoch über die ganze Natur? Was macht ihn fähig, durch Nachbildung

und Festhaltung der Außenwelt in seinem Innern zur Herrschaft über dieselbe und über den vorüberrinnenden Strom der Erscheinungen zu gelangen? Was ist dem Menschen das Mittel, die göttliche Gabe seiner Vernunft zu gebrauchen, Vorstellungen festzuhalten und beliebig hervorzurufen, Begriffe zu bilden und durch Beziehen derselben auf einander Gedanken zu schaffen, und so in Wahrheit zu werden, was sein teutscher Name sagt, ein Mensch, d. i. ein Denker, von dem noch im Altindischen vorhandenen Wurzelworte mano, denken? Und was ist hinwiederum das natürlichste, einfachste und bezeichnendste Werkzeug, die geheimsten Regungen seines Innern zu offenbaren, sein ganzes Seelenleben klar und treu abzuspiegeln, und Bekannte und Unbekannte, Nahe und Ferne, Zeitgenossen und kommende Geschlechter von dem in Kenntniß zu setzen, was man denkt und fühlt und will, als die Sprache?

Welcher Gegenstand wäre daher würdiger, den Rang nach der Religion im Schulunterrichte einzunehmen, als die Sprache? Schon der ersprießlichen Folgen wegen, welche ein guter Sprachunterricht auf das Leben äußert, indem er den mündlichen und schriftlichen Verkehr erleichtert und hebt, und die Fähigkeit steigert, die Sprachdarstellungen Anderer, besonders in größeren zusammenhängenden Vorträgen, richtig und schnell aufzufassen, gebührt dem Sprachunterricht ein so hoher Rang unter den nothwendigen Lehrgegenständen der Schule. Es kommt aber noch hinzu, daß er den Geist höchst vielseitig bildet, weil er durch Aufschlüsse über Entstehung, Aneinanderreihung und Darstellung der Gedanken mittels der wunderbar gebauten, freigebildeten und doch auf ewigen Gesetzen ruhenden Sprache dem Denken selbst Sicherheit und Klarheit verleiht; zugleich durch den vorgeführten Stoff den ganzen Kreis der Vorstellungen und Gedanken des Kindes erweitert; durch die Betrachtung der Form und die Enthüllung des Schönen und Entzückenden in der menschlichen Rede den Geschmack veredelt; und endlich selbst religiös-sittlich und volksthümlich bildet durch den Inhalt der zergliederten und

nachgebildeten Musterstücke, durch Bekanntmachung mit den trefflichsten Erzeugnissen des gesammten Schriftenthumes der Nation, als des verkörperten Volksgeistes, und durch erweckte Liebe zur Muttersprache, aus welcher sich die edle Blume der Vaterlandsliebe in herrlichster Farbenpracht entfaltet.

Schon Vierthaler sagte in seinem Entwurf der Schulerziehungskunde zum Gebrauche seiner Vorlesungen, Salzburg, 1794. S. 53.: „Es ist ein Beweis von Kultur, so wie von Patriotismus, wenn eine Nation ihre Muttersprache ehrt, und an ihrer Ausbildung arbeitet. Sie ist einer jener Gegenstände, von denen Plato das Urtheil fällte: es sei eben keine Ehre, sie zu verstehen, wohl aber Schande, sie nicht zu verstehen."

Der fromme würtembergische Prälat und Seminar-Direktor Denzel sagte sogar (s. Lehrgang des Unterrichts in der teutschen Sprache für Volksschulen, S. 1.): „Der Sprach-Unterricht ist ein Lehrgegenstand, welcher an Wichtigkeit nur der Religion — als Entwickelungsmittel der kindlichen Anlagen überhaupt nicht einmal diesem weicht."

Der höhere Schullehrer des 19ten Jahrhunderts äußert sich (s. Band I. Heft 1. Vorrede VIII.) also: „Daß ich die Sprach- und Religionslehre voranstelle, hat seinen guten, realen und pädagogischen Grund, oder, um mich teutsch auszudrücken, hat seinen Grund in der Sache selbst und in der Unterrichtswissenschaft; in der Sache selbst, denn das sind doch für tiefere Denker die nächsten und wichtigsten Gegenstände; in der Unterrichtswissenschaft und Lehrkunst aber, weil ich gerade in diesen überall bekannten und beliebten Fächern die auffallendsten Mißgriffe nachweisen werde."

Zoller endlich sagt in seinem ersten Schul- und Bildungsbuch, Stuttg. 1840. Thl I. S 6.: „Auch zur Sprache ist der Mensch geistig und körperlich organisirt, und hat Sprechkraft und Sprachkraft. Beide sind ihm wesentliche Fähigkeiten, und zeichnen ihn als Mensch aus.

Ist durch das Sprechen das deutliche und umfassende Denken bedingt, hängt von dem Sprachbesitz das Aufnehmen, Behalten und Wiedergeben der Belehrung, die gegenseitige Mittheilung, der geistige Austausch und der gesellige Verkehr der Menschen in so vielen Beziehungen und Rücksichten ab; bedarf es der Mensch, in der Schule, in Familien und im öffentlichen Leben, sich bestimmt aussprechen zu können, sein Inneres zu einem Aeußern, das Aeußere (von Außen Em-

pfangene) zu einem Inneren zu machen; geht überhaupt das Denken mit dem Sprechen überall Hand in Hand: so bedarf es wohl keines weitern Beweises, daß die Uebung der Sprech- und Sprachkraft (der Kraft, die Sprachwörter flüssig auszusprechen,) und der Besitz eines genügenden und bezeichnenden Wörtervorraths und der Satzbildungsformen zu den ersten Uebungen des Kindes in der Schule gehöre.

Das Kind muß von seinem Eintritt in die Schule an mit Fertigkeit, Richtigkeit und Gewandtheit sprechen lernen. Wenige Kinder bringen dieß, als häusliche Ausstattung, mit sich in die Lehranstalt; der größte Theil ist ganz arm an Wörtern, ganz ungewandt in den Sprachformen; sie können nicht einmal Vorgesprochenes nachsprechen, scheinen das Gehörte nicht einmal wirklich gehört zu haben, und Schall und Bedeutung des Schalls sind ihnen fremd; sie sind verlegen, scheu und unbehülflich, den Mund zu öffnen und wiedertönen zu lassen, was man ihnen vorgelautet hat.

Welcher Lehrer hat noch nicht unter diesem Uebelstande schwer gelitten, und tief gefühlt, daß und warum seine Aussaat nicht Boden finde, anwurzle, frisch emporwachse und haltbare Früchte trage! Es geht nicht vorwärts, die Kinder wissen nicht, was und wie sie reden sollen, jenes nicht, weil sie keine Sprache haben, das Vorgetragene in bestimmten Wörtern (diesen Einkleidungen und Behältern der Gedanken,) in sich niederzulegen; und dieses nicht, weil sie keine Sprache haben, das, was sie meinen (nicht wissen), auszudrücken."

§. 52.

3) Schreiben und Lesen.

Die unentbehrlichen Hilfsmittel zu einem gedeihlichen Sprachunterricht, wie zum rechten Gebrauche der Sprache selbst, sind Schreiben und Lesen — dieses die Kunst, die in sichtbaren Lautzeichen dargestellten Worte und Gedanken hörbar zu machen; jenes die Kunst, seine eigenen Worte und Gedanken in Lautzeichen sichtbar darzustellen.

Ohne die Erfindung und Fortpflanzung der Schreibekunst würden wir des größesten aller Schätze der Menschheit entbehren — der heiligen Schrift, und würden somit eines der Heilmittel zur Seligkeit verlustig gehen. Ohne Schreibekunst wäre von Allem, was die Vorzeit gedacht und gethan hat, Nichts oder

nur höchst Mangelhaftes auf uns gekommen, und der ganze unermeßliche Reichthum der Wissenschaft und Kunst, der Erfahrung und Gesittung wäre für die Menschheit fast, wie verloren. Ohne Schrift könnten wir nicht mit Abwesenden verkehren, und das große Bindemittel der Völker wäre nicht vorhanden. Ohne sie vermöchten wir endlich weder unser eigenes Gedächtniß in wichtigen Dingen zu unterstützen, und mit Sicherheit und Festigkeit gegenseitige Uebereinkommen und Verträge abzuschließen, noch irgend Etwas mit Genauigkeit und Zuverläßigkeit der nächsten Zukunft zu überliefern, geschweige denn fernen Geschlechtern und Jahrtausenden.

Die Jugend muß aber überdieß noch recht frühzeitig mit dieser Kunst vertraut gemacht werden, weil Schreibübungen das Lesenlernen erleichtern, die Schüler zu Hause und in der Schule, während der Lehrer sich einer andern Abtheilung hingibt, zweckmäßig beschäftigen, viele andere Unterrichtszwecke fördern, und weil das Schreiben selbst nur dann eine bleibende Kunst wird, wenn man es früh beginnt und häufig übt, so lange die Hand noch lenksam ist.

Doch nicht nur schreiben sollen die Kinder lernen, sondern auch schön schreiben, damit Sinn für das Anständige und Schöne geweckt und gepflegt, und — wie schon jener weise Grieche wollte — „das Schöne zum Guten gefügt werde;" damit das von ihrer Hand Geschriebene überall die willkommene Aufnahme finde, welche man allem in gefälliger Form Dargestellten freudig zollt; damit der Inhalt des Geschriebenen nie einer Mißdeutung unterliege, und Nachtheile für den Schreiber, oder für Andere zur Folge habe; und damit der gewöhnliche Schluß von der Handschrift auf den Charakter nicht zu ihrem Nachtheile ausfalle.

Und wie man den Kindern nicht früh genug schreiben lehren kann, so können sie auch nicht bald genug lesen lernen; und zwar an sich schon, um überhaupt fähig zu werden, die in Briefen, Aufsätzen und Schriften niedergelegten Gedanken Abwesender zu verstehen, unzählige Geschäfte im häuslichen

und bürgerlichen Leben zu verrichten, öffentliche Aemter zu verwalten, und sich die reiche Quelle der Erbauung, sittlichen Veredlung, Geistesbildung und würdigsten Erholung zu eröffnen, welche dem Schatze der göttlichen Offenbarung und des gesammten menschlichen Wissens, Beobachtens, Fühlens und Dichtens entströmt; sondern insbesondere, weil Fertigkeit im Lesen ein unentbehrliches Unterstützungsmittel fast aller andern Lehrzwecke ist, weil man nur dann die stillen Selbstbeschäftigungen in zahlreichen Schulen, wie die häuslichen Uebungen zweckmäßig einrichten kann, weil die Kunst zu lesen um so schwieriger und belästigender wird, je später man mit ihr beginnt, und weil ohne frühzeitiges Anfangen und unausgesetztes Fortfahren die Schüler schwerlich je zu einem fertigen, sinnrichtigen, gefühlvollen und schönen Lesen, also zur eigentlichen Lesekunst gelangen.

Zoller rühmt die Schreibkunst mit den Worten (s. Erstes Schul- und Bildungsbuch, Stuttg. 1840. Thl. I. S. 381. ff.): „Die Schreibkunst, so einfach und ebendadurch so wundervoll in ihrem Elemente, ist in der That reich, unberechenbar in ihren Anwendungen und Wirkungen. Mangel an dieser Kunst höchst drückend und hemmend, der Besitz derselben über alles Maß fruchtbar. Sie ist nicht nur unmittelbar Aufgabe für den Staatsmann, den Gelehrten, den Schreibenden vom Fache, den Kaufmann, den Gewerbsmann, die obrigkeitlichen Personen; sondern ist auch, nach dem Stande unserer Gesittung, dem Mann vom Volke (im engern Sinne des Wortes) und dem Landmann unentbehrlich geworden.

Alle müssen im Stande sein, Andern schriftlich zu wissen zu thun, was sie nicht mündlich abmachen, und hinwiederum vernehmen (lesen) können, was Andere schriftlich für sie verzeichnet haben; man muß im Stande sein, schriftlich niederzulegen, was als mündliches Wort spurlos verhallen oder verloren gehen würde.

Der Mann der Stadt und des Dorfes befähigt sich auf diesem Wege, öffentliche und Privatgeschäfte zu besorgen, der Reisende, der Entfernte, der Soldat im Felde, um den Seinigen Nachricht von sich zu geben, und Nachricht von ihnen zu empfangen. Es ist durch die Schreibekunst der Welt ein Weltbindemittel gegeben worden."

Die Schönschreibekunst empfiehlt Zoller in der Vorrede zu Nädelin's methodischer Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Carstairs'schen Grundsätzen (Stuttgart, 1839. S. 13. u. 14.) also: „Die Schönschreibekunst, ebensowohl ein Erzeugniß, als ein Bildungsmittel des Geschmackes, vielleicht das allgemeinste und sehr oft das einzige, das eine Schule für die Bildung zum Schönen in ihrem Schooße besitzt und betreibt, verdient schon darum alle Würdigung und Beachtung; aber auch das Bedürfniß des öffentlichen Lebens und der täglichen Anwendung erkennt diese an. Wichtig für alle Personen, denen es zukommt zu schreiben, wichtig alle Arbeiter auf allen Kanzleien, deren Aktenstücke durch Rein- und Schönschreiben sehr viel an Werth gewinnen, wichtig für alle Gewerbe, bei welchen Buchführung und Briefwechsel Statt findet, wichtig für Beamte und Rechnungsführer und für den täglichen Hausgebrauch, empfehlend für Jeden, der in schönen Formen schreiben kann, wichtig unter so vielerlei Gesichtspunkten, hat die Schönschreibekunst zu allen Zeiten ein ganz eigenthümliches Anerkenntniß finden müssen, und wirklich gefunden. Ihre Bedeutung wurde sonst so hoch gestellt, daß die Schüler aller Volksschulen nach dem Maße ihrer Schönschrift ihre Stelle in der Schule einnahmen."

Von der Lesekunst endlich sagt derselbe Methodiker (s. Erstes Schul- u. Bildungsbuch. Stuttg. 1840. Th. I. Vorr. X.): „Gutlesen ist für Schule und Schüler ein Veredlungsmittel; der gute oder schlechte Leseton gibt über Beide, nicht blos in Absicht auf Geschmack, oft auch für ihren Bestand Beweis und Zeugniß. Die Schule muß den Zögling in ungezwungenem, reinem, richtigem und einfach-edlem Leseton einheimisch machen." Und Schmitthenner sagt von der Lesekunst (s. Methodik des Sprach-Unterrichts. S. 37.): „Es ist noch nicht genug, daß unsere Kinder lesen lernen, sie sollen auch schön lesen lernen; ihr Ohr soll Empfänglichkeit, ihre Lippe Biegsamkeit für schmeichlerischen Wohllaut erlangen. Wie schön ist nicht der Wohllaut eines geschmeidigen Organs!"

§. 53.

4) Rechnen.

An die beiden unumgänglich nothwendigen Fertigkeiten des Schreibens und Lesens hat der Gebrauch die des Rechnens geknüpft oder des sicheren Schließens von bekannten Zahlenverhältnissen auf unbekannte.

Diesem Zweige des menschlichen Wissens gebührt ebenfalls eine Stelle in der ersten Reihe der Lehrgegenstände für die Volksschulen; denn die erlangte Fertigkeit im Rechnen befähiget nicht nur zu vielen bürgerlichen und amtlichen Geschäften, sichert im täglichen Verkehr vor Betrug und Irrthum, und befördert somit Treue und Glauben im öffentlichen Leben, sondern der Unterricht darin ist gleichfalls ein vorzügliches Bildungsmittel des Geistes, besonders des Denkvermögens und der Einbildungskraft.

Schon die alten griechischen Weltweisen, welche zugleich die Erzieher der begabteren Jugend waren, hielten Zahl und Form für die vorzüglichsten Verstandes-Uebungsgegenstände, und legten ihnen mit Recht einen höhern Nutzen bei, als den blos äußern der Befriedigung eines Bedürfnisses des gemeinen Lebens. Was die jungen Römer in den Schulen lernten, beschränkte sich ohnehin meist auf Rechnen, weil auch sie dasselbe für ein vorzügliches Bildungsmittel im Denken hielten. Wirklich ist auch die Zahl durch die methodische Strenge und Schärfe des Verfahrens bei dem Finden ihrer Verhältnisse, wie durch die Uebungen der Einbildungskraft im Absehen von äußern Gegenständen und Verweilen bei innern Anschauungen ein sehr geeigneter Gegenstand, um den jugendlichen Geist an ein scharfes Auffassen, klares Denken, folgerichtiges Schließen, überhaupt an ein selbstbewußtes geistiges Schaffen und sicheres, geordnetes Festhalten des Geschaffenen zu gewöhnen, und so den Geist des Kindes allmählich für das Auffassen reingeistiger Gegenstände des Unterrichts empfänglich und fähig zu machen.

Auch soll der Rechen-Unterricht, dieser Turn- und Uebungsplatz des Verstandes, sogar zur Aneignung von Tugenden behilflich sein, z. B. der Wahrheitsliebe, Ordnung und Sparsamkeit. Jedenfalls aber unterstützt er das Gedeihen des Unterrichts überhaupt, indem er die Schüler an gespannte Aufmerksamkeit, anhaltendes Nachdenken und feste Ausdauer bei den Anstrengungen des Geistes gewöhnt, und durch die häufi-

gen mündlichen Auflösungen der Aufgaben den Schülern eine gewisse Geläufigkeit im Sprechen verleiht, welche den Unterricht in allen andern Gegenständen bedeutend fördert.

Dieses Urtheil über den Werth des Rechen-Unterrichts findet seine Bestätigung in unserem bayerischen Lehrplan, wo es unter Anderem heißt (s. Döllinger, Verordnungs-Sammlung. Band IX. Theil III. S. 1370.): „Wenn Leichtsinn und Unaufmerksamkeit auf irgend eine Weise leicht und sicher gefesselt werden können, so geschieht es durch das Rechnen, besonders durch das Rechnen aus dem Kopfe. Zu diesem Vortheile des Rechnens kömmt der Einfluß desselben auf die Entwickelung der Seelenkräfte, auf häuslichen Wohlstand, auf bürgerliche Treue und Glauben in Geschäften des täglichen Handelns und Wandelns u. s. w. Rechnen, zur Erreichung aller jener Zwecke betrieben, sei daher dem Lehrer eine wichtige Angelegenheit."

Schon Pestalozzi sagte im zweiten Theile von Lienhard und Gertrud: „Feste Uebungen im Rechnen sind dem Menschen zur sichern Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben unumgänglich nothwendig. Ersatz dafür können nur Erfahrungen sein, die die Mehreren an Kopf und Herz und Beutel zu Grund richten. Rechnen ist, ohne Rücksicht auf Wirthschaft, als die beste Art der Kopfübung und der Ausbildung der innern Wahrheits-Empfänglichkeit der Kinder wichtig." Und im dritten Theile S. 265. rief er aus: „Wer Rechnungsgeist und Wahrheitssinn trennt, der trennt, was Gott zusammengefügt hat."

Schellenberg äußerte sich in dem Vorbericht zu seiner Anleitung zum Kopfrechnen für Anfänger, Leipzig 1821. S. XI.: „Das Kopfrechnen schärft den Verstand, erhöht die Beurtheilungskraft, weckt den Scharfsinn, stärkt das Gedächtniß, und es werden überhaupt dadurch alle Seelenkräfte allmählich entwickelt, ungemein geübt, und nach und nach vervollkommnet. Der Kopfrechner muß, so lange er rechnet, alle fremden Gedanken entfernen. Dieses nöthigt ihn zu größerer Aufmerksamkeit, und gibt zugleich seiner Seele ein schönes Uebergewicht über die Sinnlichkeit. Daher zeichnet sich auch der Kopfrechner im Denken durch mehr Genauigkeit, Bestimmtheit und Ordnung aus."

Ebenso warm spricht sich auch Lindner in der Vorrede zur 3ten Auflage von Tillich's Lehrbuch der Arithmetik aus. Wollte man jedoch bei der Würdigung der Lehrgegenstände den Unterricht im Rechnen dem in der Sprache voranstellen,

und diese durch jenes in der Schule verkürzen, so würde man dem Leben, wie dem Zwecke der Schule Abbruch thun, indem der Sprach-Unterricht, zweckmäßig ertheilt, ebenfalls das Erkenntnißvermögen bildet, und dringende Lebensbedürfnisse befriediget, überdieß aber noch den Geist mit mannigfaltigeren Kenntnissen bereichert, und selbst auf das Gemüth, das Schönheitsgefühl und die Gesinnung Einfluß hat, und dadurch den ganzen innern Menschen veredelt.

v. Linde berichtet, daß man dieß auch in dem Großherzogthume Hessen anerkenne (s. Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthum Hessen, Gießen, 1839. S. 16.): „Eine richtige und einsichtsvolle Vornahme des teutschen Sprach-Unterrichts behauptet vor der Zahlenlehre offenbar den Vorrang, indem er den Verstand nicht blos formell schärft, sondern auch den ganzen Vorstellungs- und Gedankenkreis des Kindes erweitert, und eine sichere und leichtere Auffassung der Gedanken bedingt, von dem sittlichen und ästhetischen Einflusse gar nicht zu reden, welcher einer veredelten Volkssprache zuerkannt werden muß.“

§. 54.

5) Anschauungs-Unterricht.

Wenn gleich die angeführten Lehrgegenstände wegen ihres Werthes an sich und der in ihnen liegenden vorzüglich bildenden Kraft die wichtigsten für den allgemeinen oder Volks-Unterricht sind, so bilden sie doch weder die einzigen nothwendigen Lehrgegenstände der Schule, noch darf man den Schulunterricht sogleich mit ihnen beginnen, will man anders den Weg gehen, welchen die Natur selbst bei der Entwicklung des Menschen einschlägt.

Das Kind liegt vor der Geburt in einem Seelenschlafe, und lebt ein bewußtloses, ganz auf sich selbst beschränktes, innerliches Leben. Durch die Geburt erwacht es, fühlt sich aus seinem einfachen, ungetheilten Seelenleben herausgerissen, und mit der Außenwelt in Gegensatz gestellt. Die erste dunkle Kenntniß davon erhält es durch seine Sinne, und antwortet durch Bewegungen und unartikulirte Laute.

Da aber alles geistige Leben nur in Einheit und Innerlichkeit möglich ist, so ringt das Kind, Herr der Erscheinungen

zu werden, und gleichsam durch Aufnehmen der Außenwelt in sich selbst den Gegensatz auszugleichen, der die Innerlichkeit seines Lebens stört. Hiezu gelangt es durch die Sprache. Jeder Laut des Kindes, den dasselbe bei dem Empfangen eines Eindruckes durch die Sinne ausstößt, ist eine Rückwirkung seiner Seele, gleichsam ein Empfangschein seines Geistes. Lassen die sinnlichen Eindrücke, die man sämmtlich äußere Anschauungen nennt, weil die meisten durch das Auge der Seele zugeführt werden, Spuren in derselben zurück, so entstehen Vorstellungen. Jede Vorstellung, welche das Kind festhalten will, bezeichnet es mit einem Worte, und schafft sich selbst eines dafür, wenn man ihm das übliche der Muttersprache nicht angibt.

Entwickelt sich der Geist des Kindes so weit, daß es die Haupt-Unterscheidungs-Merkmale von Dingen, Eigenschaften und Thätigkeiten auffaßt, so bildet es Begriffe, und bringt es die verschiedenen Begriffe in Beziehungen aufeinander, indem es niedere Begriffe höheren, allgemeineren unterordnet, so denkt es. Das Erzeugniß des Denkens ist der Gedanke. Wird das Gedachte Andern durch Laute hörbar gemacht, so spricht man. Das Aussprechen der in Reihenfolgen gestellten Vielheiten von Dingen aber nennt man zählen, und das Finden unbekannter Zahlenverhältnisse rechnen. Beides, das Sprechen und Rechnen, kann sichtbar in Laut- oder Zahlzeichen dargestellt werden durch Schreiben, und das Geschriebene wird wieder hörbar gemacht durch Lesen.

Will also der Unterricht — wie es auch sein soll — den Weg einschlagen, welchen die Natur selbst bei der Entwicklung des Menschen geht, so muß er zuerst dem Kinde behilflich sein, sehr viele und mannigfaltige äußere Anschauungen oder Wahrnehmungen durch die Sinne zu empfangen, sie richtig und in einer gewissen Ordnung aufzufassen, und dadurch Vorstellungen und Begriffe zu bilden; alsdann durch urtheilendes Beziehen der Begriffe auf einander zu denken, und die Gedanken auszu-

sprechen; und zuletzt erst die in Sätzen ausgesprochenen Gedanken niederzuschreiben, und das Niedergeschriebene zu lesen.

Der erste Kindes-Unterricht muß deßhalb eine Anweisung im Anschauen, Auffassen, Denken und Sprechen sein; und dieses dringende Bedürfniß zu befriedigen, ist die Aufgabe des in neuester Zeit in den Lehrkreis der Schulen aufgenommenen Anschauungs-Unterrichts.

Dem Anschauungs-Unterrichte gebührt mit Recht eine Stelle unter den nothwendigen Lehrgegenständen der teutschen Schule; denn er bereichert das Kind mit Begriffen, macht es mit der Außenwelt bekannt, schärft seine Sinne, übt seinen Geist im Beobachten, Vergleichen und Unterscheiden, Urtheilen und Schließen, begründet dadurch das wichtige Geschäft des Denkens, und verleiht ihm durch die Anwendung der sogenannten vor- und nachsprechenden Lehrform die für den nachfolgenden Unterricht so nothwendige Fertigkeit im Sprechen von ganzen Sätzen. Ordnet man aber die Lehrgegenstände so, wie sie nach und nach in den Kreis des Schul-Unterrichts eintreten, so nimmt der Anschauungs-Unterricht die erste Stelle ein, und ist ganz geeignet, das in die Schule neu aufgenommene Kind zu empfangen, weil er dasselbe Anfangs noch ganz in der Sinnenwelt sich bewegen läßt, ihm dadurch den Aufenthalt in der Schule angenehm macht, allmählich seine schlummernden Geisteskräfte weckt und es an Aufmerksamkeit gewöhnt, und so dasselbe auf sanft gewölbter Brücke unmerklich zu den ernsteren Uebungen und eigentlichen Anstrengungen in der Schule hinüberführt, so wie er auch nach und nach alle andern Lehrgegenstände aus sich, wie Aeste und Zweige aus einem gemeinsamen Stamme, entfalten läßt.

Unser bayerischer Lehrplan sagt schon (s. Döllinger, Verordnungs-Sammlung, Bd. IX. Th. III. S. 1363.): „Alles Wissen (selbst das von Gott, Religion und Tugend) beginnt mit sinnlichen Eindrücken und Wahrnehmungen, und insbesondere mit dem eigentlich Anschaulichen. Was das Kind sieht, reizt seine Aufmerksamkeit am meisten. Der Lehrer benütze also diese Aufmerksamkeit, und sorge dafür, daß das

Kind vor Allem des ihm nächsten Anschaulichen recht und vollkommen bewußt werde, d. h. deutliche Vorstellungen und Begriffe davon erhalte."

Dr. Ruth sagt in einem Aufsatze von den Sinnesübungen (s. Allgemeine Schulzeitung, 1838. Nr. 18.): „Die Sinnlichkeit ist Grundlage unseres geistigen Lebens; ihr Ruf nach Innen weckt die Seele aus dem Schlummer, sie ist die Pforte, durch die wir in den Tempel der Natur eingehen, sie ist die Kette, wodurch die Welt uns an sich fesselt, das Diplom unseres Weltbürgerrechts, ja, ich möchte sie die Seele der Natur nennen, die eben so vermittelnd wirkt, wie unsere Seele in ihrer tieferen Bedeutung zwischen unserem geistigen und leiblichen Dasein. Das erste Erwachen des Kindes in seiner neuen Heimath ist ein Kampf mit den Sinnenorganen, die die Natur ebenso zu niederschmetternden Waffen, als zu Leitern einer ganz eigenen Glückseligkeit jenes Alters gebraucht. Ist dann das Kind Herr seiner Sinne geworden, so bilden sie das Element seines Lebens. Die ganze unermeßliche Natur tritt abwechselnd vor jene fünf Zugänge, worin die Seele in dem Morgengefühle ihrer Frische und Kraft schwelgt. Welche Reize nahe und fern, wie viel Neues und Räthselhaftes drängt sich in die Seele und hebt mächtig die Brust! Und wie schön zieht die Natur in unser Inneres ein, baut sich im Herzen ihren Tempel, und wiederholt dort alle Bebungen ihres Waltens und Schaffens von außen!"

Ohngeachtet seines Werthes hat jedoch der Anschauungs-Unterricht auch seine Gränzen, und schon unser alter bayerischer Lehrplan vom Jahre 1811 verwirft jene übermäßige Ausdehnung und Fortführung der damals sogenannten Verstandesübungen durch alle Schulklassen (s. Döllinger, V. S. IX. Thl. III. S. 1395.): „Rücksichtlich der Verstandesübungen, welche in den Volksschulen anzustellen sind, ist Folgendes zu erinnern:

a) Sofern der allgemeine Zweck, weßwegen diese Uebungen für nöthig erachtet worden sind, im Wesentlichen darauf zurückkommt, das blos mechanische und gedankenlose Lernen und Ueben der Schüler zu entfernen, wird dieser Zweck schon durch den verbesserten Unterricht an und für sich erfüllt, indem dieser methodisch und mit Ueberlegung verfährt, und folglich auch durch sich selbst schon Ueberlegung und Nachdenken erweckt.

b) Was aber die Verstandesübungen betrifft, welche theils im Beschauen und Zergliedern materieller Gegenstände, theils im Theoretisiren über die zu den Schulaufgaben gehörenden technischen Fertigkeiten vorzüglich bestehen, so ist

sprechen; und zuletzt erst die in Sätzen ausgesprochenen Gedanken niederzuschreiben, und das Niedergeschriebene zu lesen.

Der erste Kindes-Unterricht muß deßhalb eine Anweisung im Anschauen, Auffassen, Denken und Sprechen sein; und dieses dringende Bedürfniß zu befriedigen, ist die Aufgabe des in neuester Zeit in den Lehrkreis der Schulen aufgenommenen Anschauungs-Unterrichts.

Dem Anschauungs-Unterrichte gebührt mit Recht eine Stelle unter den nothwendigen Lehrgegenständen der teutschen Schule; denn er bereichert das Kind mit Begriffen, macht es mit der Außenwelt bekannt, schärft seine Sinne, übt seinen Geist im Beobachten, Vergleichen und Unterscheiden, Urtheilen und Schließen, begründet dadurch das wichtige Geschäft des Denkens, und verleiht ihm durch die Anwendung der sogenannten vor- und nachsprechenden Lehrform die für den nachfolgenden Unterricht so nothwendige Fertigkeit im Sprechen von ganzen Sätzen. Ordnet man aber die Lehrgegenstände so, wie sie nach und nach in den Kreis des Schul-Unterrichts eintreten, so nimmt der Anschauungs-Unterricht die erste Stelle ein, und ist ganz geeignet, das in die Schule neu aufgenommene Kind zu empfangen, weil er dasselbe Anfangs noch ganz in der Sinnenwelt sich bewegen läßt, ihm dadurch den Aufenthalt in der Schule angenehm macht, allmählich seine schlummernden Geisteskräfte weckt und es an Aufmerksamkeit gewöhnt, und so dasselbe auf sanft gewölbter Brücke unmerklich zu den ernsteren Uebungen und eigentlichen Anstrengungen in der Schule hinüberführt, so wie er auch nach und nach alle andern Lehrgegenstände aus sich, wie Aeste und Zweige aus einem gemeinsamen Stamme, entfalten läßt.

Unser bayerischer Lehrplan sagt schon (s. Döllinger, Verordnungs-Sammlung, Bd. IX. Th. III. S. 1363.): „Alles Wissen (selbst das von Gott, Religion und Tugend) beginnt mit sinnlichen Eindrücken und Wahrnehmungen, und insbesondere mit dem eigentlich Anschaulichen. Was das Kind sieht, reizt seine Aufmerksamkeit am meisten. Der Lehrer benütze also diese Aufmerksamkeit, und sorge dafür, daß das

Kind vor Allem des ihm nächsten Anschaulichen recht und vollkommen bewußt werde, d. h. deutliche Vorstellungen und Begriffe davon erhalte.“

Dr. **Ruth** sagt in einem Aufsatze von den Sinnesübungen (s. Allgemeine Schulzeitung, 1838. Nr. 18.): „Die Sinnlichkeit ist Grundlage unseres geistigen Lebens; ihr Ruf nach Innen weckt die Seele aus dem Schlummer, sie ist die Pforte, durch die wir in den Tempel der Natur eingehen, sie ist die Kette, wodurch die Welt uns an sich fesselt, das Diplom unseres Weltbürgerrechts, ja, ich möchte sie die Seele der Natur nennen, die eben so vermittelnd wirkt, wie unsere Seele in ihrer tieferen Bedeutung zwischen unserem geistigen und leiblichen Dasein. Das erste Erwachen des Kindes in seiner neuen Heimath ist ein Kampf mit den Sinnenorganen, die die Natur ebenso zu niederschmetternden Waffen, als zu Leitern einer ganz eigenen Glückseligkeit jenes Alters gebraucht. Ist dann das Kind Herr seiner Sinne geworden, so bilden sie das Element seines Lebens. Die ganze unermeßliche Natur tritt abwechselnd vor jene fünf Zugänge, worin die Seele in dem Morgengefühle ihrer Frische und Kraft schwelgt. Welche Reize nahe und fern, wie viel Neues und Räthselhaftes drängt sich in die Seele und hebt mächtig die Brust! Und wie schön zieht die Natur in unser Inneres ein, baut sich im Herzen ihren Tempel, und wiederholt dort alle Bebungen ihres Waltens und Schaffens von außen!“

Ohngeachtet seines Werthes hat jedoch der Anschauungs-Unterricht auch seine Gränzen, und schon unser alter **bayerischer Lehrplan** vom Jahre 1811 verwirft jene übermäßige Ausdehnung und Fortführung der damals sogenannten Verstandesübungen durch alle Schulklassen (s. Döllinger, V. S. IX. Thl. III. S. 1395.): „Rücksichtlich der Verstandesübungen, welche in den Volksschulen anzustellen sind, ist Folgendes zu erinnern:

a) Sofern der allgemeine Zweck, weßwegen diese Uebungen für nöthig erachtet worden sind, im Wesentlichen darauf zurückkommt, das blos mechanische und gedankenlose Lernen und Ueben der Schüler zu entfernen, wird dieser Zweck schon durch den verbesserten Unterricht an und für sich erfüllt, indem dieser methodisch und mit Ueberlegung verfährt, und folglich auch durch sich selbst schon Ueberlegung und Nachdenken erweckt.

b) Was aber die Verstandesübungen betrifft, welche theils im Beschauen und Zergliedern materieller Gegenstände, theils im Theoretisiren über die zu den Schulaufgaben gehörenden technischen Fertigkeiten vorzüglich bestehen, so ist

sehr darüber zu wachen, daß die ersteren nicht anderen nothwendigeren Uebungen die Zeit wegnehmen, die letzteren aber nicht über der Theorie die Praxis selbst und das Fortschreiten zu einer möglichst schnell zu erwerbenden tüchtigen Fertigkeit, welche die Hauptsache ist, aufhalten.

c) Was die eigentliche Uebung des Denkens, des Begreifens und Urtheilens überhaupt, und des Auffassens und Unterscheidens geistiger Gegenstände insbesondere betrifft, so findet der Lehrer dazu an sämmtlichen Hauptaufgaben der Volksschule, besonders aber an den Gedächtnißaufgaben hinlängliche Gelegenheit, wenn er den Lehrlingen, wie es die richtige Methode erfordert, jederzeit vor der Aufgabe zum Auswendiglernen das zu Erlernende verständlich macht, und sie nach der Erlernung desselben zum weitern Nachdenken darüber anleitet.

d) Es findet aber diese letztere Klasse von Verstandesübungen in den Volksschulen ihre natürliche Beschränkung und allmähliche Steigerung darin, daß sie nur angewendet werden, so weit es nöthig ist, um die übrigen richtig zu vollziehen, und die Schüler dahin zu bringen, daß sie nicht gedankenlos, wie das Thier, die Erde anstarren, und den Himmel gar nicht sehen, sondern als vernünftige Wesen ihre Bestimmung auf Erden erkennen, und Gott in ihrem eigenen Herzen und in seiner Welt erblicken und verehren lernen."

Vgl. Diesterweg, Wegweiser. 2te Aufl. „Anschauungs- und Sprechübungen," besonders S. 180.

§. 55.

6) Gesang.

So gewiß die Ausbidung des Denkvermögens eine Hauptaufgabe des Unterrichts ist, weil jeder Mensch in der Vernunft eine der größten Gaben des Schöpfers zu verehren hat; so würde doch der junge Mensch nur einseitig ausgebildet werden, wollte man seine übrigen Geisteskräfte unangeregt und ungepflegt lassen.

Zwar sorgt der Religions-Unterricht in der Schule erfolgreich für Veredlung der Gefühle und Bestrebungen; aber um das Gleichgewicht gegen die vielen andern Lehrgegenstände herzustellen, welche zunächst Bildung des Verstandes bezwecken,

und um somit Gleichheit und Einklang in die Bildung des Kindes zu bringen, bedarf der Religions-Unterricht noch einer Unterstützung, damit das Gemüth weicher und für zarte Regungen und Gefühle empfänglicher werde.

Die Natur selbst zeigt uns den Weg dazu. Was der Mensch in ruhigem Zustande denkt und fühlt, das spricht er, seinem inneren Drange folgend, in Worten aus, so fern ihm nicht die Vernunft Schweigen gebietet; ist aber das Herz des unverkümmerten und unverbildeten Naturmenschen recht von Kraft und Muth und Lust erfüllt, oder will er, daß irgend ein Gedanke, ein Gefühl, ein Entschluß sich recht tief des Herzens bemächtigen möge, so singt er.

Der Gesang, wie die Musik überhaupt, verkündet und ergreift das innerste Seelenleben. Er besänftigt die Leidenschaften, legt sich, wie eine heilende Binde, um das kranke Herz, und träufelt Balsam in jede Wunde; er schmeichelt sich sanft in jede Brust, und bringt Ruhe, Friede, Freude, Muth und Thatkraft; er haucht uns an mit dem belebenden Odem der Liebe, und verschönert jegliches Verhältniß, die Einsamkeit, wie die Gesellschaft, das Haus, die Stadt, das Land. Der Gesang bildet, verfeinert, reinigt und adelt den ganzen Menschen, und trägt uns auf den Flügeln der Andacht selbst über die Wolken.

Der Gesang-Unterricht ist daher unzweifelhaft ein Hauptlehrgegenstand der Volksschule, um auch das Gemüth des Kindes in seiner ganzen Tiefe und Fülle zu ergreifen, ihm edlere und zartere Gefühle einzuhauchen, den Sinn für das Schöne zu erschließen, und seinen Willen auf das Gute und Hohe mächtiger, als durch die einfache Rede, zu lenken. Dazu kommt noch, daß durch zweckmäßigen Unterricht im Singen der Kirchengesang und mit ihm der öffentliche Gottesdienst gehoben, der Volksgeist belebt und veredelt, das häusliche und gesellige Leben verschönert, und selbst die Schule den Kindern angenehm gemacht, und in der Erreichung ihrer sonstigen Zwecke durch Verbesserung der Sprachwerkzeuge, Abwechslung mit den Lehr-

gegenständen, zweckmäßige Ausfüllung der freien Stunden und durch Gewöhnung der Schüler an einträchtiges, pünktliches und liebevolles Zusammenwirken mächtig unterstützt wird.

Mit Freuden sieht daher jeder Freund der Volksbildung auch in Bayern, wo der Lehrplan von 1811 in seiner letzten Nummer den Gesang-Unterricht nicht einmal als eigentlichen Lehrgegenstand, sondern nur als regelmäßige Uebung aufführte, demselben durch die verbessernde allerhöchste Entschließung vom 30. April 1836 eine Hauptstelle unter den Lehrgegenständen der Volksschule angewiesen, indem es daselbst heißt: „In allen zivilisirten Staaten ist die Belebung des allgemeinen Sinnes für Musik als ein Gegenstand der National-Erziehung betrachtet worden. An sie knüpft sich ein großer Theil edlerer Bildung, Beförderung der Kunst, Erweckung religiöser Gefühle, das Andenken an wichtige Epochen vaterländischer Geschichte und nützliche Uebung in geschäftsfreien Tageszeiten. Lebhafter Wunsch Sr. Majestät ist es daher, daß der Sinn für Musik, namentlich aber für Kirchen-Musik und anständigen, ächt nationalen Volksgesang, möglichst erhalten und gefördert werde."

Im Einklange mit dieser allerhöchsten Entschließung wurde durch die Verordnung vom 4. Juli 1836, die Belebung eines allgemeinen Sinnes für Musik betreffend, zur Fortsetzung des Gesang-Unterrichtes in Schulen die Errichtung von Gesangvereinen empfohlen, indem es daselbst heißt: „Da bereits unter kräftiger Mitwirkung von Seiten einzelner Behörden sowohl, als von Privaten der erwachende Sinn für Musik und musikalische Bildung an mehreren Orten den günstigen Einfluß auf Volksgesittung und insbesondere auf die moralische Richtung der Jugend des Landes zu üben beginnt; so ist der lebhafte Wunsch Sr. Majestät, daß allenthalben durch ein, jedoch völlig zwangloses, nach den lokalen Gewohnheiten und Neigungen, sowie nach den vorhandenen Mitteln bemessenes Einwirken, dieser Sinn für Musik, namentlich für Kirchen- und anständigen Volksgesang, möglichst erhalten und gefördert, und die Neigung hierfür zweckmäßig geweckt werde. Die mit An-

lage und Neigung zur Musik begabten Schulkinder beiderlei Geschlechtes sollen wöchentlich ein paarmal gesonderten, unentgeldlichen Unterricht im Gesange und selbst in Blas- und Saiteninstrumenten erhalten. Besonders würde es den Monarchen erfreuen, wenn die Schullehrer die talentvolleren Feiertagsschüler an Sonn- und Feiertagen zu solchen Uebungen vereinigen würden, wobei — in Absicht auf den Gesang — namentlich auf solche Lieder, welche vaterländische Sache oder überhaupt geschichtliche Thatsachen bewahren, Bedacht genommen werden soll. Die Behörden haben in Zukunft in den Schulberichten Meldungen zu thun und nachzuweisen, in wie fern von den Schullehrern dem Wunsche des Königs entsprochen worden, damit man bei vorkommenden Gelegenheiten den eifrigen Leistungen die verdiente Berücksichtigung könne angedeihen lassen."

Schon die alten Griechen waren große Verehrer des Gesanges, und das ganze Alterthum schrieb der Musik eine fast magische Wirksamkeit auf das Gemüth des Menschen zu, weßhalb die Sage, daß der Sänger Orpheus Thiere bezähmt und Steine bewegt habe (s. von Schubert, Lehrbuch der Menschen- und Seelenkunde, S. 222.). Gleiches Ansehen hatte der Gesang in der ältesten christlichen Kirche. Basilius sagte: „Der Gesang ruft auch aus steinernen Herzen Thränen hervor; daher gebraucht die Kirche die Musik, um durch den Reiz der Töne dem sonst zum Guten trägen Herzen das Wort der Wahrheit unvermerkt in's Herz zu flößen. Die Musik dient zur Verherrlichung Gottes und zur Erbauung des Menschen."

Bekannt sind die Aussprüche jenes Glaubenshelden und Volksbildungsfreundes: „Wer die Musicam verachtet, wie denn alle Schwärmer thun, mit dem bin ich nicht zufrieden; denn die Musica ist eine Gabe und Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk."

Damit stimmen die Pädagogen bis auf die neueste Zeit überein. Stamm sagt (s. Der Schullehrer in seiner Vollkommenheit. Mainz, 1837. Th. I. S. 201.): „Der Einfluß des Gesanges erstreckt sich auf das innerste Heiligthum des Gemüths, er befördert die wahre Herzensbildung. Wie die Tonkunst überhaupt einen mächtigen Einfluß auf das menschliche Gemüth äußert, indem sie bald die Stürme der aufgeregten Begierden beschwichtigt, bald die Gefühle der Andacht, der Freude, der Liebe oder des Muthes weckt: so ist auch

ganz vorzüglich der Gesang dazu geeignet, die Herzen der Kinder zu reinem, sanftem und menschlichem Gefühle zu stimmen, und wahrhaft zu veredeln. Fürwahr, des Dichters schönes Wort hat einen tiefen Sinn:

„Wo man singt, da laß dich fröhlich nieder;
Böse Menschen haben keine Lieder!"

Lehrt es doch die Erfahrung vielfältig, daß der recht gepflegte Gesang den Sinn für Harmonie weckt, das Gefühl für das Schöne und Gute anregt, belebt und veredelt, die Sitten mildert, und die liebevolle Verbindung unter den Gesangschülern befördert."

„Wie könnte also der einsichtsvolle Pädagog dieß überaus wirksame Mittel verschmähen, das Kind sanft und menschlich zu stimmen, die reinen Gefühle der Freude, der Bruderliebe und der Gemeinsamkeit in ihrer Brust zu beleben, und einen veredelten Volksgesang allmählich in das häusliche und gesellige Leben zu pflanzen?"

Mainzer endlich, der begeisterte Teutsche, der in Paris drei Singschulen von 1600 zehn- bis sechzigjährigen Handwerkern nach Art unserer vaterländischen Gesangvereine errichtete, sagt rühmend in seiner Singschule für Kinder (Mainz u. Antwerpen, 1837. S. XIII. u. XV.): „In Italien lebt die Musik unter dem Volke, wie in Teutschland, dort durch die Natur, hier durch die Erziehung. In Teutschland ist der Gesang nicht nur als wesentlicher Theil einer guten und feineren Erziehung, einer Erziehung für höhere Stände, anerkannt; sondern er gilt als unerläßliches Bildungsmittel für die Jugend im Allgemeinen. Darum ist er in die Reihe aller übrigen Lehrgegenstände sowohl auf Gymnasien, als in Elementar- oder Volksschulen aufgenommen. Um mit der Ausbildung der Geisteskräfte die des Körpers gleichen Schritt gehen zu lassen, führte man neben den Schulen gymnastische Uebungen ein; um nicht das Herz des Kindes, die Quelle aller edlen Gefühlsanregungen, durch Geistes-Ueberlegenheiten, den natürlichen, bessern Menschen nicht durch den künstlichen, den Alles berechnenden, zu ersticken, und um das jugendliche Gemüth, das kindliche Herz aufzuschließen und höherer, edlerer Eindrücke fähig zu machen, setzte man den übrigen Lehrgegenständen die Gesanglehre zur Seite.

Hierdurch wird nebenbei das Gehör des Kindes bei Zeiten dem Eindrucke der Töne aufgeschlossen, der Kunstsinn wird belebt und der Geschmack verfeinert. Der jugendliche Sinn wird dadurch veredelt, vom Gemeinen und Niedrigen abgewandt, die Erholung gewinnt zugleich einen würdigeren Gegenstand, Gemeinsinn und Eintracht werden befördert, und

die jugendlichen Herzen von einem schönen Bande wechselseitiger Zuneigung umschlungen."

„Neben dieser Pflanzschule für eine künftige, ästhetisch-moralische Verbesserung liegt auch noch der Genuß des Augenblicks, ein für die Jugend höchst wichtiges, nicht genug zu beachtendes Hilfsmittel. Seit der Einführung des Gesanges in die Schulen Teutschlands haben die Schulen selbst eine weit heitere, weit erfreulichere Außenseite gewonnen, und das für Kinder so abschreckende Lernen abstrakter Gegenstände, das ihnen den Schulsaal zu einem Gefängnisse umbildete, hat sich fast gänzlich verloren. Man singt bei Eröffnung der Schule, man singt beim Schlusse. Um Ermüdung in den übrigen Lehrgegenständen zu vermeiden, unterbricht der Gesang-Unterricht mit all seinen Reizen und Zerstreuungen die sonst so drückende Einförmigkeit."

„An die Erheiterung der Schule durch Gesang knüpft sich die Erhebung des Gottesdienstes in den Kirchen sowohl, als auch, was in Teutschland so vielfach der Fall ist, in den häuslichen Kreisen. In dieser musikalischen Erziehung, und sei sie noch so geringe, liegt der Grund, liegt das ganze Geheimniß, warum der Teutsche mit so warmer Seele an der Musik hängt, und warum er vorzugsweise im Auslande als ein von der Natur begünstigter Liebling dieser Kunst angesehen wird. In allen Lagen, in allen Verhältnissen des Lebens, in allen Gemüthsstimmungen, in gesellschaftlichen Kreisen, in der Einsamkeit und überall, daheim, wie in der Ferne, steht ihm der Gesang als treuer, unzertrennlicher Gefährte zur Seite."

Vgl. Weingart, Wirkt die Musik auf Denkart und Sitte? (s. Allg. Schul-Zeitung 1840. Nr. 33.)

§. 56.

b) Wünschenswerthe Lehrgegenstände.

Den eben genauer gewürdigten nothwendigen Lehrgegenständen der Volksschule stehen die wünschenswerthen entgegen, so zu nennen versucht, weil sie zwar zur allgemeinen Bildung des Menschen nicht schlechterdings unentbehrlich sind, aber doch dieselbe bedeutend unterstützen, und den Schüler vielseitiger für die Verhältnisse des Lebens vorbilden.

Sie wurden zuerst von Basedow und den Philanthropen in die Volksschulen eingeführt, und erhielten von ihnen

ganz vorzüglich der Gesang dazu geeignet, die Herzen der Kinder zu reinem, sanftem und menschlichem Gefühle zu stimmen, und wahrhaft zu veredeln. Fürwahr, des Dichters schönes Wort hat einen tiefen Sinn:

„Wo man singt, da laß dich fröhlich nieder;
Böse Menschen haben keine Lieder!“

Lehrt es doch die Erfahrung vielfältig, daß der recht gepflegte Gesang den Sinn für Harmonie weckt, das Gefühl für das Schöne und Gute anregt, belebt und veredelt, die Sitten mildert, und die liebevolle Verbindung unter den Gesangschülern befördert.“

„Wie könnte also der einsichtsvolle Pädagog dieß überaus wirksame Mittel verschmähen, das Kind sanft und menschlich zu stimmen, die reinen Gefühle der Freude, der Bruderliebe und der Gemeinsamkeit in ihrer Brust zu beleben, und einen veredelten Volksgesang allmählich in das häusliche und gesellige Leben zu pflanzen?“

Mainzer endlich, der begeisterte Teutsche, der in Paris drei Singschulen von 1600 zehn- bis sechzigjährigen Handwerkern nach Art unserer vaterländischen Gesangvereine errichtete, sagt rühmend in seiner Singschule für Kinder (Mainz u. Antwerpen, 1837. S. XIII. u. XV.): „In Italien lebt die Musik unter dem Volke, wie in Teutschland, dort durch die Natur, hier durch die Erziehung. In Teutschland ist der Gesang nicht nur als wesentlicher Theil einer guten und feineren Erziehung, einer Erziehung für höhere Stände, anerkannt; sondern er gilt als unerläßliches Bildungsmittel für die Jugend im Allgemeinen. Darum ist er in die Reihe aller übrigen Lehrgegenstände sowohl auf Gymnasien, als in Elementar- oder Volksschulen aufgenommen. Um mit der Ausbildung der Geisteskräfte die des Körpers gleichen Schritt gehen zu lassen, führte man neben den Schulen gymnastische Uebungen ein; um nicht das Herz des Kindes, die Quelle aller edlen Gefühlsanregungen, durch Geistes-Ueberlegenheiten, den natürlichen, bessern Menschen nicht durch den künstlichen, den Alles berechnenden, zu ersticken, und um das jugendliche Gemüth, das kindliche Herz aufzuschließen und höherer, edlerer Eindrücke fähig zu machen, setzte man den übrigen Lehrgegenständen die Gesanglehre zur Seite.

Hierdurch wird nebenbei das Gehör des Kindes bei Zeiten dem Eindrucke der Töne aufgeschlossen, der Kunstsinn wird belebt und der Geschmack verfeinert. Der jugendliche Sinn wird dadurch veredelt, vom Gemeinen und Niedrigen abgewandt, die Erholung gewinnt zugleich einen würdigeren Gegenstand, Gemeinsinn und Eintracht werden befördert, und

die jugendlichen Herzen von einem schönen Bande wechselseitiger Zuneigung umschlungen."

„Neben dieser Pflanzschule für eine künftige, ästhetisch-moralische Verbesserung liegt auch noch der Genuß des Augenblicks, ein für die Jugend höchst wichtiges, nicht genug zu beachtendes Hilfsmittel. Seit der Einführung des Gesanges in die Schulen Teutschlands haben die Schulen selbst eine weit heitere, weit erfreulichere Außenseite gewonnen, und das für Kinder so abschreckende Lernen abstrakter Gegenstände, das ihnen den Schulsaal zu einem Gefängnisse umbildete, hat sich fast gänzlich verloren. Man singt bei Eröffnung der Schule, man singt beim Schlusse. Um Ermüdung in den übrigen Lehrgegenständen zu vermeiden, unterbricht der Gesang-Unterricht mit all seinen Reizen und Zerstreuungen die sonst so drückende Einförmigkeit."

„An die Erheiterung der Schule durch Gesang knüpft sich die Erhebung des Gottesdienstes in den Kirchen sowohl, als auch, was in Teutschland so vielfach der Fall ist, in den häuslichen Kreisen. In dieser musikalischen Erziehung, und sei sie noch so geringe, liegt der Grund, liegt das ganze Geheimniß, warum der Teutsche mit so warmer Seele an der Musik hängt, und warum er vorzugsweise im Auslande als ein von der Natur begünstigter Liebling dieser Kunst angesehen wird. In allen Lagen, in allen Verhältnissen des Lebens, in allen Gemüthsstimmungen, in gesellschaftlichen Kreisen, in der Einsamkeit und überall, daheim, wie in der Ferne, steht ihm der Gesang als treuer, unzertrennlicher Gefährte zur Seite."

Vgl. Weingart, Wirkt die Musik auf Denkart und Sitte? (s. Allg. Schul-Zeitung 1840. Nr. 33.)

§. 56.

b) Wünschenswerthe Lehrgegenstände.

Den eben genauer gewürdigten nothwendigen Lehrgegenständen der Volksschule stehen die wünschenswerthen entgegen, so zu nennen versucht, weil sie zwar zur allgemeinen Bildung des Menschen nicht schlechterdings unentbehrlich sind, aber doch dieselbe bedeutend unterstützen, und den Schüler vielseitiger für die Verhältnisse des Lebens vorbilden.

Sie wurden zuerst von Basedow und den Philanthropen in die Volksschulen eingeführt, und erhielten von ihnen

den Namen: „gemeinnützige Kenntnisse,“ da sie aus der Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre das für einen jeden Menschen Brauchbarste herausheben sollten. Man nannte sie aber auch Realien, und gab deßhalb den neuerrichteten höhern Volks- oder Bürgerschulen, in welchen sie vorzugsweise gelehrt werden sollten, den Namen „Realschulen“.

Allein was durch diese gemeinnützigen Kenntnisse oder sogenannten Realien den Volksschülern, wie den Real- oder höhern Bürgerschülern mitgetheilt wurde, entkeimete so wenig einer gemeinsamen Wurzel, hing so lose unter sich zusammen, und bildete gewöhnlich ein so buntes, geist- und einheitsloses Allerlei, daß der Gewinn davon für Geist und Herz gering war, und daß selbst das, was dem Gedächtnisse übergeben wurde, aus Mangel innern Zusammenhanges und tiefer Begründung, kein sicheres Eigenthum desselben war.

Diese Mangelhaftigkeit der methodischen Behandlung auf der einen, und das Wünschenswerthe der Mittheilung des Wissenswürdigsten aus den genannten Wissenschaften auf der andern Seite sah vorzüglich Harnisch ein, und er bemühte sich, in die losen Theile der gemeinnützigen Kenntnisse, die bald Laune, bald Zufall, bald vorherrschende Liebe zum Gemeinpraktischen ausgewählt hatten, mehr inneren Zusammenhang zu bringen, und durch festere Begründung, naturgemäße und vielfältige Beziehung auf einander, wie durch Berücksichtigung des höchsten und erhabensten Zweckes alles Unterrichtes, sämmtliche Theile zu einem seelenvolleren Ganzen zu verbinden.

Damit jedoch schon durch das veränderte Wort der veränderte Geist in der Behandlung dieser Lehrgegenstände angedeutet würde, vertauschte Harnisch die ohnehin etwas in Mißkredit gekommene Benennung „gemeinnützige Kenntnisse“, welche überdieß nicht ganz entsprechend war, da eigentlich die gemeinnützlichsten Lehrgegenstände die nothwendigen sind, mit dem Namen Weltkunde, und bezeichnete mit diesem zwar nicht neugebildeten, aber erst in Umlauf gesetzten Worte „alle die Dinge,

welche sich im Raume und in der Zeit den leiblichen Sinnen und der geistigen Auffassung darbieten." Insbesondere sollte nach Harnisch die Weltkunde „die Kunde der ganzen Erde und der einzelnen Erdstücke in sich und in ihren Beziehungen zu einander enthalten, ferner die Kunde aller Stoffe und aller Kräfte auf und in der Erde, die Kunde der Pflanzen und Thiere, des Menschen in seiner Einzelwesentlichkeit und in seiner Verbindung zu Völkern und Staaten, so wie seiner Thaten in der Geschichte" (s. Harnisch, Weltkunde. Weißenfels 1827. S. 8. und 9.).

Schwarz empfahl gleich Anfangs in den freimüthigen Jahrbüchern der allgemeinen teutschen Volksschulen (s. Band V. Heft 2. S. 91. u. 92.) den Geist, in welchem Harnisch die Weltkunde behandelt wissen wollte, wie den Namen derselben „weil diese Benennung sehr treffend die Sache bezeichne, und aus einem einzigen Worte bestehe"; und wirklich brachte Harnisch mit der neuen Bearbeitung und Benennung neues Leben in diese Bildungsgegenstände, zumal sein Lehrbuch der Weltkunde vom Geiste des Christenthums und der reinsten Vaterlandsliebe durchglüht war.

Wenn daher die Verhältnisse nicht gestatten, die einzelnen wünschenswerthen Lehrgegenstände selbstständig nacheinander in der Werktagsschule zu beginnen, und in der Sonntagsschule zu vollenden; so fasse man sie als Weltkunde zusammen, und arbeite sich selbst in denjenigen Wohnländern eine Heimathskunde als ersten Lehrkreis zur Weltkunde nach Harnisch aus, für welche noch nicht, wie für Würtemberg durch Pfaff, für Hamburg durch Lohse, für Pommern durch Henning, für Westpreußen durch Herkt und Diesterweg, oder für Schlesien und Sachsen durch Harnisch selbst, eine die Weltkunde vorbereitende Heimathskunde im Drucke erschienen ist.

Da jedoch die einzelnen Zweige der Weltkunde eine vielfache, selbstständige methodische Behandlung erhalten haben, und die einzelnen Wissenschaften selbst, denen sie entnommen sind, so überraschend schnell vorwärts geführt wurden; da ferner die Welt-

kunde überhaupt nicht einmal alle wünschenswerthen Lehrgegenstände der Volksschule in sich schließt; und da endlich bei den eingeführten bessern Methoden, bei der gründlicheren Vorbildung der Lehrer und der Errichtung von Sonntagsschulen die Verhältnisse selbst auf dem Lande gestatten, daß auch die wünschenswerthen Gegenstände von einander unabhängig behandelt werden: so wird um so mehr ein Lehrbuch der Methodik die einzelnen Theile der Weltkunde selbstständig durchführen, und jeden für sich einer besonderen Würdigung unterstellen müssen.

Schweitzer (Seminardirektor in Weimar) dehnt den Begriff „gemeinnützige Kenntnisse" so aus, daß er sogar die Glaubens- und Sittenlehre, sammt der allgemeinen und besondern Religionsgeschichte dazu rechnet (s. Methodik für Elementarlehrer, oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule. Zeitz, 1833. S. 289).

Der ehrwürdige Propst und Konsistorialrath Zerrenner in Magdeburg erklärt sich in der neuesten Ausgabe seines Methodenbuches für Volksschullehrer (Magdeb. 1839. S. 599.) für die Benennung gemeinnöthige Kenntnisse, statt gemeinnützige, und sagt: „Nützlich ist das, was Vortheil gewährt, nöthig aber das, was man, um gewisse Zwecke zu erreichen, nicht entbehren kann. Es gibt gewisse Zwecke, fährt er fort, welche Alle im Volke haben sollen, z. B. den, sich immer weiter auszubilden, Andern in seinem Stande so nützlich als möglich zu werden, seine Gesundheit zu bewahren, immer bessere Christen zu werden, das Wohl des Vaterlandes zu befördern, und dergleichen Kenntnisse, ohne welche solche Zwecke nicht wohl erreicht werden können, heißen daher gemeinnöthige Kenntnisse. Nicht Alles, was nützlich ist, ist deßhalb auch nöthig; daher wollen die, welche den Ausdruck „gemeinnöthige Kenntnisse" statt des sonst üblichen „gemeinnützige" gebrauchen, dadurch andeuten, daß sie die in die Volksschule aufzunehmenden wissenschaftlichen Kenntnisse auf das Nöthige beschränken wollen, was bei der Kürze der Schulzeit und Mannigfaltigkeit der Kenntnisse, die nöthig sind, nur gebilligt werden kann."

Harnisch gibt neuerdings in seinem Handbuche für das teutsche Volksschulwesen (s. 3te Auflage. Breslau 1839. S. 437. u. 38.) seine methodischen Bestrebungen in dieser Rücksicht also an: „Seit einer Reihe von Jahren bin ich bemüht gewesen, unter einzelnen Fehlgriffen den Unterricht in der Weltkunde in der eben angegebenen Weise zu gestal-

ten. Wenigstens zeigte ich durch diese Arbeiten, wie durchaus das Gemengsel, welches man unter dem Namen Realien in den Schulen hatte, ein Ganzes sein könne, und wie es nur als solches eine würdige Stelle in dem Schulunterrichte einnehme." Von der Art aber, wie die Philanthropen die gemeinnützigen Kenntnisse behandelten, sagt er a. e. a. O.: „Darin lag eine große Beschränktheit, daß sie nur Alles auf den äußerlichen Nutzen und Schaden bezogen, und deßhalb die Schüler nur in die bürgerliche Erwerbs- und Betriebswelt einführten, statt daß doch die Schüler in Gottes Welt, in die Werkstätte des schaffenden Geistes sollen geführt werden, zu welcher Welt wohl auch die bürgerliche mitgehört, aber nicht als ein selbstständiges Ganzes, sondern nur als eine Offenbarungsart jener ersten Welt. Die Welt ist den Kindern nicht als ein Haufen von schädlichen und nützlichen Dingen, die Geschichte ihnen nicht als ein Faden, woran gute und schlechte Thaten angeknüpft sind, vorzuführen, sondern in der Welt ist das göttliche Walten, in der Geschichte das ewige Wirken zu erkennen. Dabei wird sich auch immer nebenbei von selbst das Nützliche und Schädliche aufdecken."

Vgl. Prange, in den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht von Diesterweg. Essen. 1840. Band XXII. der neuen Folge Heft I. S. 75. ff. „Die Weltkunde."

§. 57.

1) Erd- und Himmelskunde.

Wie der Religion, als dem höchsten Gegenstande, die erste Stelle unter den nothwendigen Lehrgegenständen der Volksschule gebührt, so gebührt der Erdkunde, als dem nächsten, die erste Stelle unter den wünschenswerthen Lehrgegenständen.

Das Dorf, der Marktflecken, die Stadt, in der das Kind lebt, sind seine erste Welt, und mit den nächsten Bächen, Wäldern, Hügeln schließt sich ihre Gränze. Ueber diese Gränze will aber das sich allmählich entwickelnde Kind hinaus. Es will erfahren, was jenseit der Berge liegt, wie es in immer weiterer Ferne auf dieser Erde aussieht, die der Schauplatz seines ganzen Lebens werden soll; es will hören, wie die Erde selbst gestaltet ist, was man weiß von ihrem Innern und ihren Kräften zur Erzeugung von Metallen und Gestein, von Pflan-

zen und Thieren der mannigfachsten Art; es fragt begierig, wie es kommt, daß Tag und Nacht entstehen, Sommer und Winter wechseln, und schlägt forschend den Blick auf zur Sonne und zu dem sternenreichen Himmel.

Auch was die Menschen von Alters her mit der Erde angefangen, wo sie große Städte gebaut haben, und wie sie darin leben, womit sie sich beschäftigen, was sie in den verschiedenen Ländern hervorbringen, wie sie miteinander verkehren, im Innern Ordnung erhalten und sich nach Außen schützen, erregt des denkenden Knaben, des sinnenden Mädchens Wißbegierde; und dann besonders, in welchen Theilen der Erde Menschen wohnen, die so, wie wir, sprechen und leben, die Eines Stammes mit uns sind und zusammen das Eine, große Vaterland bilden, im Gegensatze zu allen andern Völkern und Reichen in ihrer eigenthümlichen Gestalt.

Auf diese Fragen alle antwortet die Erd- und Himmelskunde. Sie entwirft vor den Augen des Schülers ein reiches, entzückendes Gemälde von dem Schauplatze der göttlichen Offenbarung und der menschlichen Thätigkeit; gibt Allem, was der Schüler später von menschlichen Thaten und Schicksalen hört, die feste Grundlage des Ortes; befördert seine Berufsbildung, er werde Handwerker, Kaufmann, Krieger, Künstler, Gelehrter oder Staatsmann, durch erregte Lust zu Reisen, wie durch Ersatz derselben in dem mitgetheilten Inhalte von Reisebeschreibungen und Natur- und Völkerschilderungen; flößt ihm mit der Kenntniß des Vaterlandes Liebe zu demselben, ja zur Menschheit überhaupt ein; und läßt ihn bei Beschauung des Bandes, das die unendliche Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu einer harmonischen Einheit verbindet und die Erde an das Weltall knüpft, aufsteigen zu den Welten in unermeßlicher Ferne, zu den Milchstraßen durch Milchstraßen und zu den Sonnen um Sonnen, bis er vor der einzig großen Sonne tief in Anbetung niederfällt, die diesen ganzen Weltenkreis in unerforschlicher Weisheit, Macht und Größe dichtete und schuf.

Gewiß, wenn nur Ein Gegenstand außer den nothwendigen noch gelehrt werden kann, sei es in Stadt-, oder Landschulen, so verdient es die Erd- und Himmelskunde, die Deuterin des Wohn- und Wirkungsplatzes der Menschen und der Welten, zu denen er sehnsuchtsvoll aufschaut, und sie verdient dieß nicht weniger wegen ihrer hohen bildenden Kraft und des Reizes, den sie, mit Geschmack und Frische vorgetragen, in den Schulunterricht zu bringen vermag, als wegen ihrer innigen Beziehung auf das Leben selbst, in das sie die Schüler, wie ein wahrer Lebensunterricht, einführt, und wegen des Lichtes, das der geographische Unterricht heutzutage nach allen Seiten hin verbreitet, und dadurch sogar den Unterricht in mehrern andern Wissenschaften einigermaßen ersetzt.

Guts-Muths (Lehrer in Schnepfenthal, wohin er seinen Zögling, den jetzt berühmten Geographen Karl Ritter brachte) wirft in seinem Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts die Frage auf: „Worin liegt das Bildende der Geographie?" und antwortet: „Höre Wahrheit, nicht gelehrten Sing und Sang! Die Erde ist dem jungen Menschen ein unendlich reiches Rundgemälde, der einzige Punkt der Schöpfung, der seinem Anschauen und Begreifen nahe liegt; in welchem sein Geist den Stoff zu allen seinen Vorstellungen und Schlüssen sammelt, vermöge welcher er geistig auffliegt zu den Welten in unendlicher Ferne. — Die Geographie ist nicht ein todter Gedächtnißkram, wenn sie den Lehrling über die Gestalt der Erde, die Größe und die mathematische Theilung derselben unter geistiger Anschauung (nicht vom Begaffen des Kunstglobus ist hier die Rede) unterrichtet; wenn sie den Erdball als Planeten auftreten läßt; seine Verknüpfung mit dem Weltall begreiflich macht; wenn sie dem Lehrlinge die wunderbare Organisation vom Himmel herab bis in's Innere und sein Weltleben ahnen läßt in seiner Doppelbewegung, in der Beleuchtung nach den Jahreszeiten und Zonen; wenn sie ihn zur Betrachtung des Erdkörpers an sich selbst leitet; ihm das Innere mit seinen gewaltigen Mächten, die feste Rinde desselben als ein Gewölbe, auch unter den weiten Gewässern des Meeres hindurchziehend, erblicken läßt, selbst überwölbt und umhüllt von der Atmosphäre; wenn sie die Kräfte berührt, die aus der innern chemischen Werkstatt heraufstrebten zum Aufbau der mächtigen Gebirge, und noch stündlich heraufwirken zum Schaffen der Minerale, zum Ge-

deihen der Pflanzen- und Thierwelt; wenn sie hinweist auf die herabwirkenden Kräfte der Atmosphäre; wenn sie den Lehrling blicken läßt in den großen Naturgarten der Erde, wie in diesem nach dem Wechsel der Erleuchtung und Erwärmung, so wie zugleich nach der mannigfaltigen oberflächlichen Form des Erdkörpers seine Erzeugnisse vertheilt sind von der zartesten Flechte bis zum riesenmäßigen Couvrie und Baobab, von der Milbe bis zum Elephanten; wenn sie den Menschen und dessen Verhältnisse zu den Kräften und Einflüssen der Erde berührt — ist das Gedächtnißkram?“

Diesterweg sagt von dem Bildenden und geheimnißvoll Anziehenden der Himmelskunde (s. Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. Zum Schulgebrauch und zum Selbstunterrichte. Berlin, 1840. Vorrede, III. u. IV.): „Wie alles gewisse objektive Wissen, an dem kein subjektives Meinen und Vermuthen haftet, den Geist fest und sicher macht, und denselben mit bleibendem Inhalt erfüllt: so auch das Wissen der allgemeinen Erscheinungen und ihrer Gesetze. Es erhebt den Menschen über die irdischen Wechselfälle des Lebens, über das Vergängliche und Eitle, das vorüberrauscht, wie die Wellen des Meeres, und dessen Gesetze wir zum größten Theil nicht kennen.“

„Zu allen Zeiten haben daher ruhige und stille Gemüther eine besondere Anziehung zur Kenntniß des gestirnten Himmels verspürt. Tieferen Kindern ist sie in besonderem Grade eigen. Ganz allgemein ist das Interesse für dieses Wissen. Nur der von den Sorgen des Lebens ganz erfüllte, unter den irdischen Lasten erliegende, oder von den Leidenschaften ganz unterjochte Mensch ist für so reines, an und für sich schon veredelndes Wissen unempfänglich. Aber, wie die Erfahrung lehrt, selbst die unglücklichsten der Wesen, abgearbeitete Fabrikkinder, freuen sich, wenn dem müden Leib nur einige Ruhe und Stärkung geworden, noch in späten Abendstunden Etwas von Sonne, Mond und Sternen zu hören.“

§. 58.

2) Geschichte.

Wird die Erdkunde besonders dadurch ein vor allen wünschenswerther Lehrgegenstand der Volksschule, daß sie den Schauplatz der menschlichen Thätigkeit kennen lehrt, so muß das, was die Menschen im Laufe der Zeit thaten, und was mit ihnen

geschah, nicht weniger die Theilnahme des Kindes erwecken, und der Mittheilung in Schulen würdig sein; ja, es dürfte dieß noch mehr anziehende Kraft besitzen, als jenes, da der Mensch vor Allem an dem Antheil nimmt, was Menschen betraf und betrifft, und da Geistiges ihn überhaupt am leichtesten und tiefsten ergreift.

Die Geschichte oder die beglaubigte Darstellung merkwürdiger Begebenheiten der Menschheit überhaupt und unseres Vaterlandes insbesondere verdient aber auch noch aus andern Gründen, wenn es nur irgend möglich ist, in den Lehrkreis der Volksschule aufgenommen zu werden.

Sie befestiget unsern Glauben an das Dasein eines Gottes und einer moralischen Weltordnung, wie Herder in seinen Ideen zur Geschichte der Philosophie so wahr sagt: „Der Mensch muß in seinen wildesten Ausschweifungen und Leidenschaften Gesetze befolgen, die nicht minder schön und vortrefflich sind, als jene, nach welchen sich alle Himmels- und Erdkörper bewegen"; und wie unser edler Schiller sich in seiner akademischen Antrittsrede ausdrückt: „Die Geschichte eilt, der Menschheit zu offenbaren, daß der selbstsüchtige Mensch niedrige Zwecke zwar verfolgen kann, aber unbewußt vortreffliche befördert." Zugleich mit diesem Enthüllen des göttlichen Waltens in der Zeit, unbeschadet der Freiheit des menschlichen Willens, unterstützt die Kenntniß der Geschichte unser Streben nach Tugend, und zwar nicht nur im Allgemeinen, indem man, wenn auch nicht bei jeder einzelnen Handlung, doch im Großen und Ganzen bei den allgemeinen sittlichen und staatlichen Zuständen der Völker, mit unverkennbaren Zügen die Wahrheit geschrieben liest, daß das Wahre und Gute doch zuletzt siegt, und die Lüge und Sünde der Untergang der Menschen und Völker ist; sondern auch im Besonderen, indem keine Tugend empfohlen werden kann, zu welcher die Geschichte nicht ermunternde Beispiele enthielte, namentlich aber zur herrlichen Tugend der Vaterlandsliebe, die auch den teutschen Jugendherzen mit nie erbleichendem Golde eingeschmolzen zu werden verdient.

Und wie bereichert uns die Geschichte mit Kenntnissen, und zwar mit Kenntnissen der edelsten Art! denn das eigentliche Studium der Menschheit ist doch — um mit Göthe zu reden — der Mensch. Niemand kann sagen, er sei einer Kunst oder Wissenschaft Meister, wenn er nicht auch ihre Entwicklung im Laufe der Zeit kennt; viele Künste entnehmen der reichen Schatzkammer der Geschichte ihren Stoff; und nur der erkennt den ganzen Werth eines Kunstwerkes, dem sich auch die historische Bedeutung desselben erschließt. Vollends unmöglich aber ist es, die Gegenwart zu würdigen, und mit prophetischem Blicke in die Zukunft zu schauen, wenn man die Vergangenheit nicht kennt, welche die Mutter der Gegenwart und die Ahnfrau der Zukunft ist.

Es liegt somit im Geschichts-Unterrichte, namentlich in dem der vaterländischen Geschichte, eine außerordentlich bildende Kraft, so daß ihr — was Gefühlsveredlung und Charakterbildung betrifft — so gewiß die nächste Stelle nach der Religion gebührt, als die Geschichte selbst die herrlichste Offenbarung Gottes nach der heiligen Schrift ist; denn gewaltiger wirkt doch wohl keine Schönheit auf das Menschenherz, als der Zauber einer tugendhaften Menschenseele, und Erhabeneres gibt's auf Erden nicht zu schauen, als die sittliche Größe eines vom Geiste des Christenthums verklärten Charakters, der durch sein Beispiel mit dem Reize zum Nachfolgen auch den Muth einflößt, auf der Bahn zur Verwirklichung hoher, heiliger Entschließungen kühn und vertrauensvoll fortzuschreiten.

Wäre es nöthig, nach diesen Wirkungen des Unterrichtes in der Geschichte noch des unaussprechlichen Genusses zu gedenken, den der menschliche Geist empfindet, wenn der Entwicklungsgang des Menschengeschlechtes, oder wenigstens des Volkes, dem er nach Geburt und Gesinnung angehört, sich vor seinen Augen entfaltet; wenn er Jahrhunderte der Vergangenheit mit Einem Blicke überschaut, sich an den edlen Gestalten, den Verkündigern und Trägern des Göttlichen im Menschen labt, und bei dem Anblicke der großen Lebensbilder der Mensch-

heit vom heiligen Schauer über die unsichtbare Hand ergriffen wird, die auch über dieses große Feld des freien Menschenstrebens, Schaffens und Zerstörens schützend und zum Bessern lenkend, sich wölbt und wacht?

Ein alter Römer sagte (Plinius im Panegyrikus): „Es ist besser, die Menschen durch Beispiele zu belehren, welche vor Allem das Gute haben, daß sie beweisen, es könne das, was sie vorschreiben, auch wirklich vollzogen werden;" ähnlich ist der Ausspruch Luthers: „Was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren und erdenken können, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das gibt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellt es vor die Augen, als wäre man dabei."

Mende schließt sehr richtig (s. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. N. F. Bd. XIV. Heft 3. S. 288.): „Wenn der Mensch an Allem, was Menschen betrifft, Antheil nehmen soll, eben weil er Mensch ist, so muß Geschichte, als die glaubwürdige, zusammenhängende Darstellung der wichtigsten Veränderungen, welche mit dem Menschengeschlechte seit Anbeginn vorgegangen sind, nothwendig Sache eines Jeden sein, der nur irgend auf Bildung Anspruch machen will; in so fern aber Geschichte noch mehr ist, als dieß, nämlich eine ununterbrochene, fortschreitende Offenbarung der göttlichen Weltregierung, ein Zeuge der Wahrheit, ein Spiegel der Vergangenheit, eine Fackel für die Gegenwart, ein Orakel für die Zukunft und die treueste Lehrerin erprobter Lebensweisheit, verdient sie nothwendig den Namen eines Gemeingutes der Menschheit, was Keinem gänzlich vorenthalten werden darf."

Wie hoch Se. Majestät der König von Bayern den Unterricht in der Vaterlandsgeschichte achten, geht aus der Erläuterung des §. 6. zu Art. II. Lit. b. der allerhöchsten Verordnung über den Lehrvortrag der gemeinnützigen Gegenstände in Volksschulen hervor (s. Intelligenzblatt für den ehemaligen Rezatkreis 1833, Extrabeilage zu Nr. XXXI. S. 5.): „Jedenfalls werden Religion, Schreiben (ohne Zweifel im weiteren Sinne genommen und den ganzen Sprach-Unterricht einschließend), Rechnen und Vaterlandsgeschichte als die wesentlichen Unterrichtsgegenstände der Volksschule positiv zu bezeichnen, und die Lehrer sowohl, als die Distrikts- und Lokalschulinspektoren aufmerksam zu machen sein, daß alle übrigen Gegenstände nur subsidiär, d. h. nur in der Art gegeben werden dürfen, daß die obengenannten vier Gegen-

stände in ihrer vollen Bedeutsamkeit und in ihrer vollen Gründlichkeit nebenbei zu bestehen vermögen."

Vgl. Romeo, von Hoffmeister. Thl. III. S. 34. ff. Karl August Müller, über den Geschichts-Unterricht für Schulen. Dresd. 1835. S. 54. Prange, in Diesterweg's Wegweiser für teutsche Lehrer. 2te Aufl. 1838. S. 34 ff., und in dessen Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht. 1840. Band XXII. Heft 2. S. 131. ff.

§. 59.

3) Naturbeschreibung und Menschenkunde.

Der Mensch lebt in, mit und von der Natur. Hat daher das Kind den Wohnplatz und die Hauptschicksale seines Geschlechtes und Volkes kennen gelernt, so muß es auch dem Triebe folgen dürfen, der es hinzieht zu den Geschöpfen der Natur; und selbst die Volksschule soll, wenn es nicht auf Kosten der nothwendigen oder noch wünschenswürdigeren Lehrgegenstände geschehen muß, dem Kinde einen tieferen Blick in die Natur öffnen, als es der nur einleitende Anschauungs-Unterricht zu thun vermochte.

Auch ist der Unterricht in der Naturbeschreibung vielseitig bildend. Schon die Sinne werden, und noch dazu auf die angenehmste Weise, zur genauen Auffassung der Merkmale der Dinge und ihrer Thätigkeiten angeleitet; der Verstand sucht die verborgenen Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten auf, um zu unterscheiden und zu ordnen; das Gedächtniß empfängt die Namen und Eigenthümlichkeiten der Naturerzeugnisse, um sie in treuer Erinnerung zu behalten; die Einbildungskraft kann sich am Vergegenwärtigen empfangener Bilder üben; und der Schönheitssinn wird zur Urquelle des Schönen geführt, wo sich ihm das Geheimniß enthüllt, durch die gefällige Form in allen seinen Erzeugnissen die Seele angenehm zu berühren, und den Werth derselben zu erhöhen.

Nicht weniger bildet der Anblick der Natur und ihrer zahllosen, an Mannigfaltigkeit und Reiz wetteifernden Geschöpfe das Gefühl. Wie wohlthuend ist es nicht selbst Erwachsenen, sich zuweilen hinauszuflüchten in die freie Natur, die reine Luft

der Berge zu athmen, dem Gesange der Vögel und dem Geplätscher der Bäche zuzulauschen, und den Blick über Hain und Flur schweifen zu lassen, oder ihn in den Kelch einer Blume zu tauchen, sich und die Welt vergessend und anbetend den, der dieß Alles in Majestät und Herrlichkeit geschaffen hat! Sollte die Natur nicht auch in die Schule den halben Himmel bringen? Sollte der frühgeweckte Sinn für die Reize der wunderbaren Gebilde Gottes regungslos ersterben? Sollte der Anblick des unermüdeten Schaffens der Natur, des anspruchlosen Eingreifens aller Wesen zum Gedeihen des Ganzen nicht den Willen des Kindes bestimmen, ebenfalls mit Zufriedenheit den Platz einzunehmen, welchen der weise Schöpfer ihm in der menschlichen Gesellschaft anweisen wird, und freudig mitzuwirken, ja, sich aufzuopfern zum Wohle der Gesammtheit?

Selbst dem gemeinsten Nützlichkeits-Grundsatze nach verdient die Naturbeschreibung eine Stelle unter den Lehrgegenständen der Volksschule; denn der Landmann lebt in unmittelbarem Verkehre mit der Natur, und manche den Ackerbau und die Viehzucht fördernde Bemerkung kann der Lehrer hier einstreuen; der Gewerbsmann entnimmt ihrem Schooße die Stoffe, welche er verarbeitet oder versendet; der Künstler ahmt ihre Bildungen nach, und Jeder lernt, sich vor dem Schädlichen in der Natur sicherer zu hüten, und das Nutzvolle zweckmäßiger zu gebrauchen.

Daß endlich auch der **Mensch** selbst, die Krone der Schöpfung, verdiene, gleichsam als Schlußstein des Natur-Unterrichts, seinen vorzüglichsten Körper- und Geisteskräften nach dem Kinde bekannt gemacht zu werden, damit es sich selbst kein fremdes Wesen bleibe, und bei Zeiten seinen Körper und Geist bewahren und ausbilden, und durch den wahren Gebrauch derselben Gott, den Spender so hoher Gaben, verherrlichen lerne — wer sollte das in Abrede stellen?

Alexander von Humboldt sagt in der Vorrede zu den Ansichten der Natur: „Ueberall habe ich auf den ewigen Einfluß hingewiesen, welchen die physische Natur auf die

moralische Stimmung der Menschheit und auf ihre Schicksale ausübt. Bedrängten Gemüthern sind diese Blätter vorzugsweise gewidmet. Wer sich herausgerettet aus der stürmischen Lebenswelle, folgt mir gerne in das Dickicht der Wälder, durch die unabsehbare Steppe und auf den hohen Rücken der Andeskette. Zu ihm spricht der weltrichtende Chor:

„„Auf den Bergen ist Freiheit! Der Hauch der Grüfte
Steigt nicht hinauf in die reinen Lüfte.
Die Welt ist vollkommen überall,
Wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Qual.““

Jean Paul Richter sagt in den Erzieh-Vorlegblättern der unsichtbaren Loge, Sektor XVI.: „Die Naturgeschichte sei das Zuckerbrod, das der Schullehrer dem Kinde in der ersten Stunde in die Tasche steckt.“

v. Denzel will namentlich in Landschulen Naturbeschreibung eingeführt wissen (s. Einl. in die Erz.- u. U.-L. Thl. II. S. 13.): „Der Landmann hat es unmittelbar mit der Natur zu thun. Das Kind des Landmanns für sein künftiges Feldgeschäft praktisch geschickt zu machen, dafür hat freilich die Schule nicht zu sorgen; aber daß sie den Schüler in die Natur einführe, daß sie ihn zur sorgfältigen Betrachtung ihrer Erscheinungen und Veränderungen anleite, daß sie dieses anziehendste aller Bildungsmittel, besonders für die Bildung dessen, der einst in stetem Verkehr mit der Natur leben soll, durchaus nicht vernachläßige, das kann man von der Landschule mit gutem Recht fordern.“

„Wie war es doch möglich — fährt Denzel in der Anmerkung fort — daß man dieses so in die Augen springende Ziel des Unterrichts in der Landschule bis daher übersehen konnte? Auch ganz abgesehen davon, wieviel ein solcher Natur-Unterricht in der Schule dem Landmanne zu einer verständigen Betreibung seiner Geschäfte nützen würde, ist es denn verantwortlich, daß man dem Landmanne die unerschöpflich reine Quelle nicht mehr öffnet, aus welcher jedem Menschen von natürlichem Gefühl ein so großer Reichthum religiöser Belehrungen und Erhebung zufließt? Würde wohl er, der so eigentlich im Umgange mit der Natur lebt, gegen ihre Schönheiten, die sich ihm auf dem nächsten Wege überall darbieten, so unempfindlich sein, als er es gewöhnlich ist, wenn man ihn frühe gelehrt hätte, sie mit einem aufmerksamen Blicke zu betrachten? Freilich arbeitet er im Schweiße seines Angesichts, und die bis zur Ermüdung gehende Anstrengung macht ihn zu erhebenden Ansichten weniger aufgelegt. Aber sollte dann das aufgeregte Gefühl für Schönheit und Zweckmäßigkeit der Natur-Erscheinungen nicht das sicherste innere Mittel sein, ihm die mühsame Arbeit zu versüßen, und ihm

seinen Stand — den er doch am Ende, wenn man ihn fragt, mit keinem andern vertauschen will — noch theurer und anziehender zu machen?"

Vgl. Dr. Kapp, der wissenschaftliche Schul-Unterricht als ein Ganzes. Hamm 1834. S. 63 ff., und Hartenschneider, Rede bei der Preißevertheilung in Augsburg, 1836: „Ueber den vorzüglichen Werth des Studiums der Natur, insbesondere von Seiten der Religion und Sittlichkeit betrachtet."

§. 60.

4) Naturlehre.

Erlaubt es die Zeit, den Volksschüler noch vertrauter mit der Natur zu machen, so daß er die Erscheinungen im Luftkreise, die Eigenschaften der Körper, und die den Bildungen der Natur zum Grunde liegenden Kräfte und Gesetze, wie ihre gewaltigen und wunderbaren Wechselbeziehungen kennen lernt; so kann er auch aus diesem Zweige des menschlichen Wissens, den man Naturlehre nennt, vielfachen Nutzen ziehen, und um so mehr, wenn der Lehrer damit, besonders in Stadtschulen, Einiges aus der Gewerbskunde verbindet.

Die tiefere Kenntniß der Natur und ihrer staunenerregenden Kräfte zieht, als ein so gewaltig beschriebenes Blatt in dem großen, rings aufgeschlagenen Buche der Offenbarung Gottes zu erhöhter Kenntniß und tieferer Anbetung des allmächtigen Schöpfers der Natur; sie führt zu richtigerer Beurtheilung der Erscheinungen in derselben, und steuert dem Aberglauben; sie zeigt, wie man die Kräfte der Natur noch vielseitiger und zweckmäßiger benützen könne; und übt endlich die Denkkraft durch das Forschen nach den Ursachen der Erscheinungen, wie durch das Beurtheilen der Anwendungen, welche der sinnende Mensch von den Naturkräften bisher gemacht hat, und fortwährend zu machen im Stande ist.

Der bayerische Lehrplan sagt (s. Döllinger, Verordnungs-Sammlung. Bd. IX. Thl. III. S. 1366. §. 41.): „So, oder nie wird der stumpfen Gedankenlosigkeit am wirksamsten vorgebeugt, der Beobachtungsgeist geweckt, die jugendliche Aufmerksamkeit und das Nachdenken auf die Erscheinungen

und Erzeugnisse der Natur gelenkt, die aus deren Unkunde eingewurzelten Mißbräuche, Irrthümer und besonders haus- und feldwirthschaftliche Vorurtheile mit ihren Wurzeln ausgerottet, und der gemeine Mann über die auf seinem zeitlichen Wohlstand wesentlich einwirkenden Dinge zu einer verständigeren Denkungsart angeleitet."

„Aber auch in moralischer Hinsicht muß der Lehrer den Unterricht über die Naturgegenstände fruchtbarer zu machen streben. Die Natur sei ihm die Quelle, aus der er für seine Schüler frohe Empfindungen des Dankes gegen den guten Gott, herzerhebende Gefühle über die Allmacht, Größe und Herrlichkeit des Schöpfers, und würdige Begriffe und Gedanken über dessen Weltregierung, über den Zweck der ganzen Schöpfung und die Bestimmung des Menschen insbesondere herleitet u. s. w. Die Natur sei dem verständigen Kinderlehrer die reiche und unerschöpfliche Vorrathskammer, aus der er den Versinnlichungsstoff, die Bilder und Gleichnisse zur Erklärung übersinnlicher Dinge und höherer Vernunft- oder Glaubenswahrheiten herholt. So werde ihm die Naturgeschichte eine Stütze seines Religionsunterrichtes; und ebenso auch die Naturlehre."

§. 61.

5) Formenlehre und Zeichnen.

Zu den bis jetzt gewürdigten Lehrgegenständen der Volksschule hat man in der neuesten Zeit noch zwei mit einander nahe verwandte Zweige des menschlichen Wissens und Könnens hinzugefügt — Formenlehre und Zeichnen, jene die Anleitung, die Gestalten der Dinge und ihre Verhältnisse im Raume richtig aufzufassen; diese die Kunst, sie richtig, leicht und schön durch Linien und Striche nachzubilden.

Auch diese Gegenstände sind des Unterrichtes in Volksschulen würdig, und zwar sowohl wegen ihres Werthes an und für sich, als auch wegen der in ihnen liegenden bildenden Kraft. Sie sind es, die vorzugsweise Allem, was des Menschen Hand hervorbringt, den Reiz der Schönheit verleihen, und recht eigentlich die Kunst in die Gewerbe übertragen und dadurch mit dem Genusse des Anblickes auch den Wohlstand des Landes erhöhen; sie bewirken, daß der Mensch in allen seinen Umgebun-

gen die Anmuth der Gestalt zu schauen wünscht, daß der Knabe und das Mädchen Kleider und Hausgeräth, Spielzeug, Bücher und Hefte rein erhalten, und sich einer schöneren Handschrift, einer anständigeren Erscheinung befleißigen, und daß sie, für Reinlichkeit, Ordnung und Schönheit einmal gewonnen, dereinst Haus und Hof, Garten und Feld, Dorf und Stadt verschönern; sie bilden Auge und Hand, schärfen durch die genaueste Auffassung der Körpergestalten, wie der Raumverhältnisse der Dinge und das Schließen von bekannten Verhältnissen auf unbekannte die Erkenntnißkraft, und werden zur gemeinfaßlichen Denklehre; sie eröffnen die Quelle jener höhern, reinern Freuden, die aus dem Anschauen, Empfinden, Beurtheilen und Darstellen des Schönen fließen, und füllen die arbeitslosen Stunden mit den unschuldigsten und angenehmsten Beschäftigungen aus, und sie fördern selbst die Tugend, weil das Laster etwas Häßliches ist, vor dem der gebildete Geschmack, wie das sittliche Gefühl, zurückschaudert.

Der Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts urtheilt im 7ten Hefte S. 47. über den Werth der Formenlehre: „Die Form ist Mittel zur Entwicklung 1) der Denkkraft, 2) der Kunstkraft, 3) der Sprachkraft; denn das Kind muß nicht nur eine richtige und genaue Anschauung der Form erlangen, und sie später nachahmen und darstellen lernen, sondern es muß sich auch geläufig und richtig darüber ausdrücken.“

Ebendaselbst wird der Zeichen-Unterricht S. 49—51. dringend empfohlen: „Ein zu den unmittelbaren Bedürfnissen des Menschen gehöriger, für die geistige Entwickelung unentbehrlicher, und in der Ausführung ungemein leichter und wohlfeiler Lehrstoff kann ohne die größte Verantwortlichkeit der Lehrer nicht länger hintangesetzt werden. Aus dieser hartnäckigen Hintansetzung allein können wir die überschwängliche Macht der Gewohnheit und des Vorurtheils unter dem Lehrstand ersehen.

Allgemein, ohne alle Ausnahme unentbehrlich ist das Zeichnen für den Schreibunterricht, für Handwerker aller Art, für den gebildeten Bürger und also auch für den Gelehrten. Geschmacklosigkeit in allen Verhältnissen, in Wohnung, Kleidung, im ganzen Betragen, und Ungeschicklichkeit in allen

Handgriffen und Werken des Arbeiters ist eine Folge der Versäumniß des Zeichnens. Es gibt nicht leicht ein Gewerbe, vom Weber bis zum Zimmermann und Schreiner, das nicht eine Fertigkeit in der Darstellung, und nicht leicht einen Beruf, der nicht eine Fertigkeit in der Beurtheilung eines Risses erforderte. Hören wir den Mangel daran nicht täglich bedauern, wenn Einer dem Andern etwas Gesehenes zeigen, oder ein Muster, ein Werkzeug, ein Gebäude vorlegen soll? Wir können aber mit der Erlernung der Kunst nicht warten, bis wir sie anwenden wollen, weil dann die Zeit zu eng, die Hand zu schwer und zu steif ist. Wie viele Mühe geben sich endlich Lehrer und Kinder mit Schönschreiben, das nach den Schuljahren wieder verschwindet? Es kann aber nicht bleiben, weil die Gesetze der Regelmäßigkeit dabei nicht allgemein und nicht tief genug aufgefaßt werden.

Fast noch wichtiger, wenigstens gleich unentbehrlich ist das Zeichnen für die gründliche Geistesbildung, für die Entwicklung der geistigen Kräfte des Menschen überhaupt. Ohne dasselbe können sich unsere Anschauungen weder nach innen, noch außen scharf, sicher, bestimmt und gründlich gestalten. Der Nichtzeichnende dringt in die Raumwelt, in die Formen, Theile und Verhältnisse der Gegenstände nicht so tief ein, als der Kenner; der Sinn ist meistens für die Erscheinung und die Erscheinung dem Sinne gleichsam erstorben; die schönsten und wohlfeilsten Genüsse, deren wir durch Betrachtung der Natur und der Kunstwerke nach göttlicher Absicht theilhaftig werden sollen, gehen für uns verloren. Man schätzt das Zeichnen als Kunstfertigkeit hoch, und mit Recht; aber es gibt nicht Eine Seite des menschlichen Geistes, auf die es nicht wohlthätig einwirkte. Die Aufmerksamkeit wird durch dasselbe geschärft, die Denkkraft geordnet, die Einbildungskraft belebt, die Sittlichkeit gereinigt, der Fleiß, die Geduld und Ausdauer in der Arbeit begründet. Wer nach außen bestimmt sehen lernte, wird auch nimmer an innerer Verworrenheit sich ergötzen. Die Besonnenheit in der Darstellung wirkt unmittelbar jene unentbehrliche Besonnenheit im Reden und Handeln, wirkt die Besonnenheit des Charakters; das Schönheitsgefühl wird vom Anfang in Anspruch genommen, und wird nur durch die schlechteste Erziehung wieder verloren. Kurz, das Zeichnen wird von den meisten Berufsarten der Menschen als Fertigkeit verlangt; aber es ist auch ein wichtiger Bestandtheil des Menschen-Berufs überhaupt; es darf auch in der Volksschule nicht länger fehlen, es muß und es kann schon in der Volksschule angefangen werden.“

Nichts desto weniger aber würde man den wahren Standpunkt aus den Augen verlieren, wollte man Formenlehre und

Zeichnen auf Kosten der nothwendigen oder doch wünschenswertheren Lehrgegenstände in Volksschulen betreiben, und vergessen, daß — so viel auch der Unterricht in der Formenlehre für die Bildung des Denkvermögens und der im Zeichnen für Bildung des Gefühles und Schönheitssinnes zu leisten vermag — doch bei der geistbildenden Weise, mit welcher jetzt alle Unterrichtsgegenstände und namentlich der Sprach- und Rechen-Unterricht betrieben werden, der Verstand auch ohne Formenlehre, Entwicklung und Stärkung erhält, und daß selbst dem Geschmacke und Schönheitssinne bei der gegenwärtig herrschenden Methode des Unterrichts im Gesang, Schönschreiben, der Sprache und Naturbeschreibung einige Nahrung und Pflege zu Theil wird.

Sehr weise hat daher die königl. bayer. Regierung befohlen, daß den Volksschülern zwar Gelegenheit zum Zeichnen gegeben werden soll, aber an Sonn- und Feiertagen, damit der Schulunterricht nicht darunter leide, und hat über die Errichtung von Elementar-Zeichnungsschulen also bestimmt (s. Intelligenzblatt für den ehemaligen Rezatkreis, 1833. Nr. 31. Extrabeilage, S. 3 u. 4.): „Da es sich nicht um ein Aufdringen, sondern vielmehr darum handelt, dem Talente, wo es sich findet, Gelegenheit zur Selbsterkenntniß und zur ersten Ausbildung darzubieten, so ist der Unterricht durchaus nicht zwangsweise zu behandeln, sondern lediglich den mit Lust versehenen Jünglingen zu gewähren. Wohl aber sind Aeltern und Jünglinge über die Bedeutsamkeit dieses Unterrichts zu belehren, und zur Theilnahme an den Lehrstunden und Uebungen freundlich einzuladen. — Der Zeichnungs-Unterricht soll in der Regel, insbesondere bei den Landgemeinden, an Sonn- und Feiertagen, und zwar, wo kein anderes Lokale vorhanden ist, in dem Schulzimmer, jedenfalls aber in jenen Stunden Statt finden, die weder durch den Gottesdienst, noch durch den Unterricht der Feiertagsschule bereits in Anspruch genommen sind. — In der Regel beginnt der unentgeldliche Zeichnungs-Unterricht nicht vor zurückgelegtem achten Lebensjahre, und erstreckt sich nicht über den Austritt aus der Feiertagsschule.“

Ebenso würdigt man auch in dem Großherzogthume Hessen die Formenlehre und Zeichnen. v. Linde sagt (s. a. a. O. S. 25.): „In etwas weiterem Hintergrunde steht schon die Formenlehre,“ und nachdem er von den Lieblingsgegenständen der Lehrer gesprochen, fährt er fort: „Dahin gehört namentlich das, was man in neuerer Zeit mit einer gewissen Unbestimmtheit des Begriffes Formenlehre genannt hat, in deren Begünstigung man in mehreren unserer Schulen offenbar zu weit gegangen ist, obschon man im Ganzen die

richtige Bedeutung der Formenlehre, vorzugsweise als eine Art Geistesgymnastik und eines Hilfsmittels zur Bildung des Anschauungs-Vermögens und des kombinatorischen Talents, sowie in obern Knabenklassen als einer Vorbildung für künftige Handwerker, erkannt hat, und ihr im Allgemeinen in dieser Beziehung auch die richtige Behandlung zu Theil werden ließ."

Vgl. v. Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, Thl. II. S. 14.; Schweitzer, Methodik für Elementarlehrer, S. 115., und Dinter's längst ausgesprochenes Urtheil: „Der Genius der Pädagogik bewahre uns vor Schulen, wo die Kinder die Winkel besser lernen, als die Buchstaben, und die Rhomben besser, als Gott und ihre Pflichten."

§. 62.

Verhältniß der nothwendigen und wünschenswerthen Lehrgegenstände.

Schon bei der Würdigung der einzelnen Lehrgegenstände zeigte sich die Nothwendigkeit, wenigstens in den Anmerkungen vor dem Ueberschätzen einiger Fächer im Unterrichte zu warnen; es scheint jedoch nicht überflüssig, am Schlusse der Beurtheilung dessen, was in Volksschulen gelehrt werden soll, das Verhältniß der nothwendigen und wünschenswerthen Lehrgegenstände noch besonders in das Auge zu fassen.

Niemand wird in Abrede stellen, daß überall das Nützliche dem Angenehmen, und das Nothwendige dem Nützlichen vorangehen muß, und daß man erst dann dem Nützlichen und Angenehmen sich zuwenden darf, wenn für das Nothwendige hinlänglich gesorgt ist. Ebenso dürfen auch die wünschenwerthen Lehrgegenstände im Unterrichte erst dann eintreten, wenn in den nothwendigen von der Mehrzahl der Schüler ein solcher Grad von Kenntnissen und Geschicklichkeiten errungen worden ist, daß man mit Zuverlässigkeit annehmen kann, sie werden bis zur Vollendung des Schulunterrichts in allen nothwendigen Lehrgegenständen das durch den Lehrplan vorgeschriebene Schulziel erreichen.

Daß dieß in solchen Schulen keine leichte Aufgabe sei, welche an Ueberfüllung, häuslichen Abhaltungen, häufigen Kin-

derkrankheiten und daraus entstehenden Schulversäumnissen, an ungünstigen Räumlichkeiten, Mangel an Lehr- und Lernmitteln, oder gar an Einstellung der Schule während des Sommers leiden, weiß derjenige am besten, welcher selbst in solchen Schulen gearbeitet hat, oder als Vorgesetzter die Leistungen ähnlicher Lehrer überwacht; und es hat daher ein Lehrer, dem solche Hindernisse entgegen stehen, in Beziehung auf die mitzutheilenden Kenntnisse und Fertigkeiten genug geleistet, wenn seine Schüler bei dem Austritte aus der Schule in den für das Leben unumgänglich nöthigen Lehrgegenständen fest begründet, und sonst geweckt, veredelt und für das Gute und Schöne gewonnen sind.

Da jedoch in vielen Schulen, zumal in größeren und kleineren Städten, die genannten Hindernisse mehr oder weniger beseitigt sind; da die Hauptklassen der Schüler sogar schon in Marktflecken und größern Dörfern eigene Lehrer besitzen; da die Lehrer überhaupt, im Besitze gründlicherer Bildung und besserer Methoden, die Jugend jetzt rascher, als ehemals in den Hauptgegenständen zu dem gesteckten Ziele zu führen vermögen; und da es wirklich, außer den nothwendigen Lehrgegenständen, noch gar Manches zu lernen gibt, was den innern Menschen veredelt und ihn für die Verhältnisse des Lebens fähiger und geschickter macht: so kann und soll der Schullehrer auch von den wünschenswerthen Lehrgegenständen so viel in den Lehrkreis aufnehmen, als Zeit, Kräfte und Umstände gestatten. Nimmermehr aber dürfen diese nur wünschenswerthen Lehrgegenstände auf Kosten der nothwendigen gelehrt werden, und ein Lehrer würde z. B. sehr fehl greifen, wollte er in der Mittelklasse Erdkunde lehren, wenn seine Schüler noch nicht fertig und sinnrichtig zu lesen im Stande sind, oder in der Oberklasse Geschichte und Naturbeschreibung beginnen, wenn der Katechismus noch nicht gehörig erklärt und gelernt ist, wenn die Handschriften noch nicht die gehörige Kraft und einen gewissen Grad von Schönheit erlangt haben, oder wenn die Mehrzahl der

Schüler noch im Rechtschreiben, in den Stylübungen, im Rechnen oder Gesange zu weit zurück ist.

Treffend und erschöpfend bestimmt die Erläuterung des Lehrplanes für die Volksschulen in Bayern vom Jahr 1811 über das Verhältniß der nothwendigen und wünschenswerthen Lehrgegenstände (s. Döllinger, V. S. IX. 3. S. 1388 u. 89.) Folgendes: „Auf diese drei Artikel des Lehrplanes (Religion, Sprache — wozu Lesen und Schreiben gerechnet ist — und Rechnen) als die nothwendigen Gegenstände des Schulunterrichts, könnte sich die Volksschule nach althergebrachter Sitte noch jetzt beschränken, da eben diese Unterrichtsgegenstände in sich selbst eine Steigerung zulassen, an welcher der Geist bis zur höchsten Stufe der Entwickelung fortschreiten kann. Allein a) kann ohnehin eine solche vollendete Ausbildung dieser Kenntnisse eben so wenig, als eine vollendete Geistesbildung der Lehrlinge überhaupt die Aufgabe der Volksschule sein, vielmehr leistet der Unterricht darin genug, wenn er die Schüler zu einem solchen Grade von Fertigkeit bringt, daß sie sich selbst durch fortgesetzten Fleiß in ihrer Bildung weiter forthelfen können; b) kann der Schulunterricht dieß bei erforderlichem Fleiß und Geschick der Lehrer um so eher leisten, da die Vortheile der vervollkommneten Methoden schnellere Fortschritte möglich machen, und es kann also c) auch noch einige Zeit gewonnen werden, die Schüler zu der andern Hauptklasse der gemeinnützigen Lehrgegenstände fortzuführen und ihnen Gelegenheit zur Erwerbung mehrfältiger Kenntnisse und Fertigkeiten zu geben."

„Da jedoch — fährt die Verordnung fort — nicht übersehen werden kann, erstens, daß für einen großen Theil der Lehrlinge in den allgemeinen Volksschulen die Schulzeit kaum zureichen wird, in den nothwendigen Lehrgegenständen die nöthige Fertigkeit zu erlangen; zweitens, daß insbesondere in den Schulen auf dem Lande, der unvermeidlichen öfteren Unterbrechungen wegen, denen der Schulbesuch in den Sommermonaten ausgesetzt ist, die Schüler auch bei dem besten Willen und Geschick

des Lehrers die gesteigerten Forderungen des Schulunterrichts nicht durchgängig in ihrem ganzen Umfang zu erfüllen, vermögend sein werden; drittens, daß auch noch so manche Lehrer dem erweiterten Gebiete der Lehrgegenstände nicht hinlänglich gewachsen sind: so wird, um der übereilten Anhäufung von Lehrstoff in den Schulen für die Folge zu begegnen, ausdrücklich bestimmt: a) daß die Schüler der Volksschule überhaupt zu der zweiten Hauptklasse der gemeinnützigen Gegenstände nicht fortgeführt werden sollen, bevor sie nicht in der erstern Hauptklasse der nothwendigen Gegenstände einen hinlänglichen Grund gelegt haben; b) daß in allen Perioden des Schulunterrichts die Kenntniß der nothwendigen Lehrgegenstände immer als Hauptaufgabe zu behandeln, und den gemeinnützigen Lehrgegenständen nur so viel, als ohne wesentlichen Nachtheil für die erstern geschehen kann, Zeit zu widmen sei; c) daß besonders in den Landschulen, wo die Lehrer den Forderungen nicht ganz zu genügen vermögen; darauf zu dringen sei, daß sich die Lehrer nicht auf die ihnen fremden Lehrgegenstände ausbreiten, und dafür die Gegenstände der ersten Hauptklasse desto sorgfältiger betreiben, d) daß selbst in den Stadtschulen, wenn die Lehrer sich nicht durch besondere Geschicklichkeit auszeichnen, es rathsamer sei, den Unterricht über die zweite Hauptklasse von Lehrgegenständen auf den obenbezeichneten geringeren Umfang zu beschränken."

„Um jedoch — schließt die angeführte allerhöchste Verordnung — durch diese nothwendig gewordene Beschränkung der im Allgemeinen angeordneten Vermehrung des Lehrstoffes nicht abermals das entgegengesetzte Extrem herbeizuführen, daß die als gemeinnützlich bezeichneten Lehrgegenstände als geringfügig und wohl gar als unnütz angesehen, und in den Volksschulen ganz vernachläßigt werden, wird hier ausdrücklich erinnert, daß diese Lehrgegenstände vorschriftmäßig bleiben, und daß sie nur nicht zum Nachtheil der nothwendigen Lehrgegenstände und mit deren Vernachläßigung betrieben werden sollen. Insbesondere sollen durch obige Bestimmungen die fähigeren Lehrer auf keine

Weise gehindert werden, ihre vorzüglichere Befähigung in Kenntniß und Methode dadurch zu beweisen, daß sie ihre Schüler in den Kenntnissen der ersten Hauptklasse früh genug zu dem Grade von Fertigkeit führen, welcher verstattet, sie auch mit dem Kreise der gemeinnützigen Kenntnisse in einer weiteren Ausdehnung bekannt zu machen. Zugleich aber wird, zur Verhütung alles Mißbrauches, die Vorschrift hinzugefügt, daß die Schulaufseher durchgängig mit aller Sorgfalt darüber zu wachen haben, daß kein Schullehrer, seine eigenen Kräfte mißkennend, die oben vorgezeichneten Gränzen überschreite, und zu den gemeinnützigen Gegenständen früher forteile, als er in den nothwendigen Gegenständen einen hinlänglichen Grund bei seinen Schülern gelegt hat, oder, nachdem er zu jenen Gegenständen fortgeschritten ist, ihnen zum Nachtheil der letztern mehr Zeit und Aufmerksamkeit widme, als diesen."

B. Wann sollen diese Gegenstände gelehrt werden?

I. In Beziehung auf die allgemeine Schulzeit.

§. 63.

1. Landesbestimmungen über die Dauer der Schulzeit.

a) Werktagsschulen betreffend.

Hat die Schulmethodik festgestellt, welche Gegenstände in Volksschulen gelehrt werden sollen, und in welchem Verhältnisse sie zu einander stehen; so dürfte zunächst anzugeben sein, **wann** die einzelnen Unterrichts-Gegenstände in den Lehrkreis einzutreten haben, weil nach der Schulpflichtigkeit, Klasseneintheilung, Tages- und Stunden-Ordnung sich Gang und Weise des Unterrichts zu richten haben.

In mehreren teutschen Staaten beginnt die allgemeine Schulpflichtigkeit mit dem 6ten und dauert bis zum 18ten Lebensjahre, und auch bei uns, in Bayern, ist diese weise Einrichtung getroffen, indem die neueste allerhöchste Verordnung vom 26. Februar 1838. (s. Intelligenzblatt für Mittelfranken 1838. Nro. 10.) also lautet: „Die Schulpflicht soll in den teutschen Schulen Bayerns (Werktags- und Feiertagsschulen) den Zeitraum vom 6ten bis zum vollendeten 18ten Lebensjahre umfassen."

Zwar würde die Aufgabe der Volksschule auch gelöst werden können, wenn die Aufnahme in dieselbe etwas später geschähe, und es dürfte die später beginnende Entwicklung des Geistes in der Schule vielleicht auch der Erstarkung des Kör-

Weise gehindert werden, ihre vorzüglichere Befähigung in Kenntniß und Methode dadurch zu beweisen, daß sie ihre Schüler in den Kenntnissen der ersten Hauptklasse früh genug zu dem Grade von Fertigkeit führen, welcher verstattet, sie auch mit dem Kreise der gemeinnützigen Kenntnisse in einer weiteren Ausdehnung bekannt zu machen. Zugleich aber wird, zur Verhütung alles Mißbrauches, die Vorschrift hinzugefügt, daß die Schulaufseher durchgängig mit aller Sorgfalt darüber zu wachen haben, daß kein Schullehrer, seine eigenen Kräfte mißkennend, die oben vorgezeichneten Gränzen überschreite, und zu den gemeinnützigen Gegenständen früher forteile, als er in den nothwendigen Gegenständen einen hinlänglichen Grund bei seinen Schülern gelegt hat, oder, nachdem er zu jenen Gegenständen fortgeschritten ist, ihnen zum Nachtheil der letztern mehr Zeit und Aufmerksamkeit widme, als diesen."

B. Wann sollen diese Gegenstände gelehrt werden?

I. In Beziehung auf die allgemeine Schulzeit.

§. 63.

1. Landesbestimmungen über die Dauer der Schulzeit.

a) Werktagsschulen betreffend.

Hat die Schulmethodik festgestellt, welche Gegenstände in Volksschulen gelehrt werden sollen, und in welchem Verhältnisse sie zu einander stehen; so dürfte zunächst anzugeben sein, **wann** die einzelnen Unterrichts-Gegenstände in den Lehrkreis einzutreten haben, weil nach der Schulpflichtigkeit, Klasseneintheilung, Tages- und Stunden-Ordnung sich Gang und Weise des Unterrichts zu richten haben.

In mehreren teutschen Staaten beginnt die allgemeine Schulpflichtigkeit mit dem 6ten und dauert bis zum 18ten Lebensjahre, und auch bei uns, in Bayern, ist diese weise Einrichtung getroffen, indem die neueste allerhöchste Verordnung vom 26. Februar 1838. (s. Intelligenzblatt für Mittelfranken 1838. Nro. 10.) also lautet: „Die Schulpflicht soll in den teutschen Schulen Bayerns (Werktags- und Feiertagsschulen) den Zeitraum vom 6ten bis zum vollendeten 18ten Lebensjahre umfassen."

Zwar würde die Aufgabe der Volksschule auch gelöst werden können, wenn die Aufnahme in dieselbe etwas später geschähe, und es dürfte die später beginnende Entwicklung des Geistes in der Schule vielleicht auch der Erstarkung des Kör-

pers einigermaßen zu Statten kommen; da aber in den meisten Familien für geistige Entwicklung der Kinder vor dem Besuche der Schule fast gar Nichts geschieht; da bei der häufigen Abwesenheit vieler Aeltern auf der Arbeit die Kinder oft ganz aufsichtslos sind, so daß sich das Bedürfniß der Errichtung von Kleinkinder-Bewahr-Anstalten auch schon in den kleineren Städten und selbst in Dörfern fühlbar macht; da ferner der erste Unterricht in der Schule ohnehin mehr vorbereitender Natur ist; und da endlich alle vernünftigen Aeltern selbst kaum die Zeit erwarten können, in welcher das Kind von den Straßen und Tummelplätzen durch die Schule abgerufen und allgemach an nützliche Beschäftigung, Ordnung und strengeren Gehorsam gewöhnt wird: so haben die Landesregierungen sehr weise gethan, das zurückgelegte sechste Lebensjahr als den Zeitpunkt der beginnenden Schulpflichtigkeit zu bezeichnen.

Eben so zweckmäßig ist es, daß jetzt in vielen Staaten nur einmal des Jahres Schüler aufgenommen, in höhere Klassen befördert, und aus dem Schulverbande entlassen werden dürfen, weil sonst zu viele Abtheilungen in den einzelnen Schulen entstehen, zumal da bei der großen Verschiedenheit der Anlagen und des Fleißes ohnehin keine Schule aus Kindern besteht, die an Kenntnissen ganz gleich sind. Daß aber zu viele Abtheilungen einer Schule zum Verderben gereichen, darin stimmen alle Lehrer überein, und Niemand widerstreitet, daß man leichter und erfolgreicher 100 Schüler unterrichtet, die in ihren Kenntnissen ziemlich gleich sind, als 10, die weit von einander abweichen.

Für die einmalige Aufnahme und Beförderung der Schüler sprechen die stimmfähigsten Pädagogen. Unter Andern sagt Denzel in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre, 3te Auflage. Th. II. S. 120.: „Nur einmal im Jahre darf eine Aufnahme der Kinder in die Schule Statt finden. Dieses muß auch in solchen Stadtschulen, aus denen wegen zweimaliger Konfirmation im Jahr, im Frühjahr und Herbst, eine Anzahl von Kindern austritt, geschehen. Man muß alle mögliche Sorge tragen, daß die Schülerklassen nicht unnöthiger Weise vermehrt werden, und

je weniger Lehrer an einer Schule arbeiten, desto mehr muß darauf Bedacht genommen werden, wie man auf eine geschickte Weise die Klassen vermindern kann. Mit jedem neuen Eintritt wird aber nicht nur überhaupt eine Klasse weiter gebildet, sondern — was das Störendste ist — eine solche, welche dem Lehrer am meisten zu thun gibt, insofern die Kinder auf dieser niedrigsten Stufe die persönliche Thätigkeit des Lehrers nie entbehren können."

Sehr weise ist daher die Bestimmung des königl. bayer. Ministeriums vom 27. Dez. 1838 (s. Intell.-Blatt für Mittelfranken vom Jahr 1839. Nr. 1. S. 2.), wo es unter Nummer 2. heißt: „Die im Berichte geltend gemachten Gründe gegen die Bewilligung eines zweimaligen Aufnahmstermins sind richtig, und es genügt die einmalige Schulaufnahme um so mehr, als dabei einzelnen Kindern der Eintritt während des Jahres unverwehrt bleibt, wenn dadurch der Unterricht nicht gestört wird, und sonst triftige Gründe dafür sprechen."

Die wohlthätigen Folgen dieser einmaligen Schulaufnahme sind auch in Bayern schnell zur Kenntniß der allerhöchsten Stelle gelangt, indem es in der Verordnung vom 1. Sept. 1839. (s. Intell.-Blatt für Mittelfranken 1839. Nr. 74. S. 637. unter Ziffer 5.) heißt: „Die einmalige Aufnahme in die Werktagsschule, und zwar bei den Katholiken in den Landschulen mit dem Beginne der Sommer- und in den Stadtschulen mit dem Beginne der Winterschule, wird von allen Regierungen als wohlthätig anerkannt."

Die Zeit der Aufnahme und des Vorrückens in höhern Schulklassen ist für die Protestanten in Bayern neuerdings auf den 1. Mai festgesetzt worden, indem die allerhöchste Verordnung vom 24. Juni 1839. (s. Intell.-Bl. für Mittelfranken 1839. Nr. 51. S. 439.) zugleich festsetzt, daß ein Kind protestantischer Konfession das zur Konfirmation und Schulentlassung erforderliche 13te Lebensjahr nicht mehr, wie früher, bis zum 31. März erreicht haben müsse, sondern daß dieser Termin bis zum 30. April hinausgerückt sei, dagegen aber die Schulaufnahme der neueintretenden Kleinen gleichmäßig mit dem Beginne des Sommersemesters vom 1. Mai an Statt finde.

Noch früher, als mit dem zurückgelegten 6ten Lebensjahre die Kinder in die Schule schicken zu wollen, ist in der Regel unnatürlich, und rächt sich entweder als Zufrühreife, oder als immerwährende Unreife, indem sich die Kinder gewöhnen, in der Schule ohne Geistesthätigkeit zu sitzen, und den Unterricht fortwährend als das zu betrachten, als was er ihnen vom

Anfange an vorgehalten wurde — als Spiel. Derselben Meinung ist auch Harnisch (s. Handbuch für das teutsche Volksschulwesen. 2te Aufl. 1839. S. 228.): „Das zu frühe in die Schule Schicken ist dem ersten Anscheine nach weit weniger nachtheilig, als es sich bei dem späteren Fortschreiten der Kinder zeigt. Alles hat seine Zeit im Leben, und wer gegen die rechte Zeit verstößt, tritt die ewigen Gesetze der Bildung freventlich mit Füßen, und zerstört etwas Inneres, um etwas Aeußeres zu bauen." Eben so urtheilte schon der alte, ehrwürdige Vierthaler (s. Entwurf der Schulerziehungskunde, Salzb. 1794. S. 18): „Die Natur liebt die sukzessive Ordnung; das größte Verbrechen, das ein Erzieher begehen kann, ist das: ihr voreilen zu wollen."

§. 64.

Fortsetzung.

Mit der Zeit der Aufnahme in die Volksschule und des Vorrückens in höheren Klassen muß auch die Zeit der Entlassung genau zusammenstimmen.

Man hat dafür gewöhnlich den Zeitpunkt der Konfirmation oder Lossprechung, d. i. der Erneuerung des Taufbundes oder der feierlichen Aufnahme unter die freien, selbstständigen Glieder einer bestimmten Kirche angenommen. Diese Wahl möchte vor jeder andern den Vorzug verdienen, weil sie sich auf den Gang der Natur stützt, die gewöhnlich in diesem Lebensalter eine nicht zu übersehende Entwicklungsstufe im Kinde eintreten läßt; weil sie ferner dadurch die vollendete religiöse Grundbildung der Jugend als Maßstab der vollendeten Grundbildung überhaupt aufstellt; und weil es der Billigkeit und Gleichmäßigkeit widerstreiten würde, wenn man ein Kind, das von der Kirche als selbstständiges Mitglied erklärt wurde, in der Volksschule noch als unmündig fortführen wollte.

Zwar ist das gesetzliche Alter zur Konfirmation bei den verschiedenen christlichen Kirchenparteien verschieden, und selbst nicht einmal bei einer und derselben Konfession ganz gleich; jedoch ist diese Abweichung nicht so groß, als sie auf den ersten Blick zu sein scheint, indem in denjenigen Staaten, welche

etwas mehr, als das zurückgelegte 13te Lebensjahr zum Austritt aus der Werktagsschule fordern, wie in Preußen und Braunschweig leicht Etwas nachgelassen wird; in den andern aber, welche, wie in Bayern, für die Katholiken, das 12te Jahr festsetzen, von selbst die meisten Kinder bei der Entlassung aus der Schule dem 13ten Lebensjahre nahe sind, da die allerwenigsten gerade in demselben Monat geboren wurden, in welchem nach 12 Jahren ihre kirchliche Konfirmation Statt findet.

Für die Protestanten in Bayern gilt jetzt der 30ste April als Entlassungstermin, indem die neueste allerhöchste Verordnung vom 24. Juni 1839. (s. Int.=Bl. für Mittelfranken 1839. Nr. 51. S. 439.) also lautet: „Se. Majestät der König haben auf den berichtlichen Antrag des königl. protestantischen Ober=Konsistoriums vom 28. Mai vorigen Jahrs zu verordnen geruht, daß zur Erzielung einer Uebereinstimmung des durch die allerhöchsten Verordnungen vom 27. Nov. 1813 und vom 26. Februar 1838 festgesetzten Termins der Schulaufnahme und Schulentlassung mit jenem der Konfirmation für die protestantische Jugend, der für die Konfirmation durch die Ministerial=Entschließung vom 22. Januar 1814 bisher auf den 31. März bestimmt gewesene Termin auf 4 Wochen weiter hinausgerückt werde, sofort als solcher Termin von jetzt an der 30. April zu gelten, und hiernach

1) die Schulaufnahme mit dem Beginne des Sommersemesters vom 1. Mai an Statt zu finden, und
2) die Schulentlassung der sämmtlichen dafür befähigten Werktagsschüler protestantischer Konfession beiderlei Geschlechts am Schlusse desjenigen Wintersemesters zu erfolgen habe, an welchem sie das 13te Lebensjahr zurücklegen."

Für die Katholiken lautet dagegen nach verschiedenen Zwischen=Entschließungen die neueste allerhöchste Verordnung vom 1. September 1839. (s. Int.=Bl. für Mittelfranken 1839. Nr. 74. S. 636. Ziff. 2.) also: „Seine Königl. Majestät ha=

ben in Anbetracht, daß die Aufgabe der teutschen Schule binnen 6 Jahren vollständig gelost werden könne, daß Knaben und Mädchen, besonders auf dem Lande, nach dem 12ten Lebensjahre zu mannigfaltigen Arbeiten auf dem Felde und im Hause zu verwenden seien, daß frühe Angewöhnung zur Arbeit der Jugend eben so nothwendig sei, als die Schulbildung, daß für Kinder, die einer höheren Ausbildung bedürfen, die lateinischen, die Landwirthschafts- und Gewerbs-, dann die höheren Töchterschulen vorhanden seien, allergnädigst zu beschließen geruht: „daß die katholischen Schulkinder nach zurückgelegtem 12ten Lebensjahre, resp. nach dem vollendeten 6ten Schuljahre, in der Werktagsschule gegen den Willen ihrer Aeltern nicht länger zurückgehalten werden sollen, wenn dieselben am Schlusse des 6ten Schuljahres die erste heilige Kommunion empfangen haben, und als hinlänglich unterrichtet sich zeigen, sohin die Aufgabe der teutschen Werktagsschulen vollständig gelöst haben."

§. 65.

b) Sonntagsschulen betreffend.

An die Werktagsschulen schließen sich in vielen Staaten die Sonn- oder Feiertagsschulen an. Die Heimath dieser Bildungsanstalt ist keineswegs, wie man bisher glaubte, England, wo sie erst 1784 entstanden, oder die Niederlande, wo sie zwar schon im 16ten Jahrhundert vorhanden waren, aber die Stelle unserer Sonntags-Kinderlehren vertraten, sondern Teutschland.

Nach den freimüthigen Jahrbüchern der allgemeinen teutschen Volksschulen (s. Band III. Heft I. S. 187.) gab es nämlich schon 1695 in Würtemberg neben den sonntäglichen Kinderlehren oder Kirchenkatechisationen noch Sonntagsschulen, als Ersatz der Werktagsschulen. Später behielt man sie auch nach Errichtung der Werktagsschulen noch bei, und 1739 erhielten sie die Ausdehnung, erwachsene ledige Leute bis zu

ihrer Verheurathung, und zwar an einem Sonntag die Manns-, am andern die Weibspersonen nach verrichtetem Gottesdienste zu unterrichten, „damit sie das in der Schule Erlernte nicht so leicht wieder vergessen, noch die übrige Zeit an Sonn- und Feiertagen lüderlich oder gar sündlich zubringen."

In Baden wurden die Sonntagsschulen schon 1756 gesetzlich eingeführt, nachdem die ein Jahr vorher in der Diözese Pforzheim zur Probe errichteten Sonntagsschulen sich als heilsam bewährt hatten (s. von Drais, Geschichte der Regierung und Bildung von Baden unter Karl Friedrich. Bd. I. S. 202.)

Da aber ehemals jeder einzelne, auch noch so kleine Staat unseres teutschen Vaterlandes lieber etwas Ausländisches aufnehmen, oder etwas Mangelhaftes, wenn nur Originelles erfinden, als das bereits Gefundene und Erprobte seines teutschen Nachbarstaates nachahmen wollte; so fanden die Sonntagsschulen erst dann weitere Verbreitung in Teutschland, als der Buchdrucker Robert Raikes, in Verbindung mit dem Prediger Stock, und Andere 1784 in England ähnliche Anstalten errichteten.

Doch standen damals Preußen und Bayern oben an. Von jenem Staate erschien 1804 schon ein öffentlicher Bericht über die verbesserte Einrichtung der Sonntagsschulen für Handwerkslehrlinge in Berlin; und in diesem Staate wurden ebenfalls schon 1803 durch die allerhöchste Verordnung vom 12. Sept. Sonntags-Schulen eingeführt (s. Döllinger, V. S. Bd. IX. Th. III. S. 1496.), woselbst zugleich die Beweggründe auf folgende sehr überzeugende Weise dargelegt sind: „In unserer Verordnung vom 23. Dez. v. J. haben wir nur 6 Jahre zum ordentlichen Schulbesuche bestimmt, um den Aeltern ihre Kinder für die nothwendigsten Feld- und häuslichen Arbeiten nicht zu lange zu entziehen. Indessen werden vernünftige Aeltern selbst einsehen, daß in einem Zeitraume von sechs Jahren nur das Nothwendigste gelehrt werden könne; daß das Gelernte, wenn aller Unterricht mit dem 12ten Jahr aufhört, größtentheils wieder vergessen werde, und daß endlich besonders die

moralische Ausbildung in diesen Jahren nicht vollendet werden könne. — Durch diese Betrachtungen sehen Wir Uns nach dem Antrage Unsers General-Schul- und Studien-Direktoriums bewogen, zu verordnen:

1) Daß in allen Städten und Märkten und in allen Pfarrdörfern Sonntagsschulen errichtet, und an allen Sonn- und gebotenen Feiertagen (die Erntezeit ausgenommen) gehalten werden sollen.

2) In dieselben sollen aufgenommen werden: a) die Handwerksgesellen, b) die Lehrjungen und c) alle junge Leute, männlichen und weiblichen Geschlechts.

3) Den Handwerksgesellen soll der Besuch der Sonntagsschulen freigestellt sein; die Lehrjungen aber sollen dazu verbunden, und daher nicht freigesprochen werden können, wenn sie nicht durch Zeugnisse der Inspektoren und Pfarrer beweisen, daß sie während ihrer Lehrjahre die Sonntagsschule besucht haben.

Zum Besuche dieser Schulen sind sowohl Knaben als Mädchen vom 12ten bis zum 18ten Jahre einschlüssig, in Städten, Märkten und Dörfern anzuhalten, und sie sollen daher weder ein Anwesen übernehmen, noch eine Heurath schließen können, wenn sie nicht den fleißigen Besuch dieser Feiertagsschulen durch giltige Zeugnisse und hinlänglich erlangte Kenntnisse, sowohl im Christenthume, als in anderen für das bürgerliche Leben nothwendigen Gegenständen beweisen können."

Vergl. Schwarz, Erz.-Lehre, 2te Aufl. Bd. I. S. 502. Stange, Ueber Sonntagsschulen &c. Dresden 1839. Allgem. Schul-Zeitung 1825. Nr. 75. und 1841. Nr. 28.; und Schweizer, Magazin für teutsche Volksschullehrer, Bd. XIV. Heft I. S. 90.

§. 66.

2. Eintheilung der Lehrgegenstände nach der Dauer der allgemeinen Schulzeit oder Schulziele.

Dieser Eintheilung der allgemeinen Schulzeit in sechs Jahre für die Werktags-, und sechs Jahre für die Sonntagsschule entspricht sehr einfach die obige Eintheilung der Lehrgegenstände in nothwendige und wünschenswerthe, indem im Allgemeinen die nothwendigen der Werktagsschule zugewiesen werden, die wünschenswerthen der Sonntagsschule.

Bei dieser Eintheilung versteht es sich jedoch von selbst, daß von den wünschenswerthen Lehrgegenständen so viele in den Kreis der Werktagsschule gezogen werden dürfen, als, unbeschadet der Fortschritte der Kinder in den nothwendigen, geschehen kann, und daß umgekehrt die Sonntagsschule verbunden ist, so lange nur in den nothwendigen Lehrgegenständen Unterricht zu ertheilen, bis die große Mehrzahl der Sonntagsschüler hierin den nöthigen Bildungsgrad erlangt hat.

Dieses Verhältniß der Lehrgegenstände zur allgemeinen Schulzeit gründet sich überdieß noch in Bayern auf Landes-Verordnungen, indem der Lehrplan vom Jahre 1811 Folgendes bestimmt (s. Dritte Hauptabtheilung, Nro. II. C. c.): „Führt die Volksschule ihre Schüler bis zu diesem Ziele, so entspricht sie den Erwartungen, die man von ihr billigerweise haben kann. Höhere Forderungen werden mit Recht der Realschule, als höherer Bürgerschule, zugewiesen. Einen Theil dieser Forderungen wird auch die Sonn- und Feiertagsschule, da wo sie schon etwas mehr, als bloße Nachholung des in der Volksschule Versäumten sein kann, zu erfüllen vermögen." Ebenso äußert sich auch die Erläuterung dieses Lehrplanes (s. Döllinger's Verordnungssammlung, Band IX. Th. III. S. 1390. Nr. 11.): „Da die Sonn- und Feiertagsschule die Hauptbestimmung hat, den Schulunterricht fortzusetzen, und die in der Volksschule unvollendet gebliebenen Kenntnisse zu ergänzen, so ist durch obige Bestimmung zugleich bezeichnet, bei welchem Punkte die Sonn- und Feiertagsschule sowohl auf dem Lande, als in der Stadt anzuknüpfen habe." Damit stimmt endlich auch der Inhalt der lithographirten Ministerial-Entschließung vom 25. Juli 1810 überein (s. Döllinger a. a. O. S. 1004.), woselbst die Errichtung von Sonntagsschulen aus eben diesem Grunde empfohlen wird: „Die Sonn- und Feiertagsschulen, welche sich theils zur Nachhilfe des mangelhaft gebliebenen Schulunterrichts, theils zur zweckmäßigen Steigerung desselben so wohlthätig beweisen, sind überall nach Umständen möglichst zu befördern."

§. 67.

a) Schulziele der Werktagsschule.

Da die wünschenswerthen Lehrgegenstände erst dann an die Reihe kommen sollen, wenn die Schüler in den nothwendigen eine hinreichende Kenntniß und Geschicklichkeit erlangt haben; so ist es um so unerläßlicher, den zu erreichenden Grad der Schüler in jedem einzelnen Hauptfache genau zu bestimmen, und es genügt nicht, das zu erreichende Ziel der Werktagsschule in so allgemeinen und unbestimmten Ausdrücken zu bezeichnen, als es gewöhnlich geschieht.

Vielleicht ließe sich das Schulziel der Werktagsschule in den durch alle Klassen sich hindurchziehenden Hauptlehrgegenständen also aufstellen:

1) Vor Allem muß das Kind in der **Religion** einen festen Grund erlangt haben, muß von tiefer Ehrfurcht vor dem allmächtigen und allwissenden Schöpfer der Welt, von inniger Liebe zu dem Erlöser und von dem heiligen Streben durchdrungen sein, Gottes Willen zu thun und dem Beispiele seines gnadenreichen Sohnes eifrig und freudig zu folgen.

Da man aber zur Beurtheilung der Fortschritte auf diesem, dem menschliche Auge schwer zu erforschenden Gebiete keinen sichern Maßstab hat, und da selbst zur Läuterung des Gefühles und Willens eine gründliche religiöse Ausbildung der Erkenntnißkraft nothwendig ist; so muß das Kind auch einen gewissen Grad religiösen Wissens in der Werktagsschule erreichen, der sich als Schulziel messen und prüfen läßt. Dieses Schulziel wird man nicht tiefer stellen dürfen, als:

a) Bekanntsein mit den wichtigsten Ereignissen der biblischen Geschichte nach den allgemeinen Umrissen der Zeitfolge, besonders mit der Lebens- und Leidensgeschichte unseres Herrn und mit den Haupt-Entwicklungsstufen der christlichen Kirche.

b) Fertiges Auswendigkönnen und Verstehen der Hauptstücke des Katechismus und einer Anzahl beweisender Bi-

belsprüche und salbungsreicher Lieder, als Grundlage der christlichen Glaubens- und Sittenlehre sowohl, als zur Erbauung, Tröstung und Besserung im Leben.

c) Kenntniß des Ursprunges, der Benennung, Eintheilung und hohen Wichtigkeit der heiligen Schrift, und Angabe des wesentlichen Inhaltes der Hauptschriften und der sonntäglichen Evangelien, nebst den zu einem erbaulichen Lesen des göttlichen Wortes nöthigsten Hilfskenntnissen aus der biblischen Geographie, Geschichte, Verfassung und den Sitten und Gebräuchen des jüdischen Volkes. Zu diesem Schulziele in der Bibelkunde wird in den protestantischen Schulen noch ein Vertrautsein mit den in der Lutherischen Bibelübersetzung am häufigsten vorkommenden Sprachabweichungen gehören, so wie für beide Konfessionen hinreichende Kenntniß der kirchlichen Feste.

2) Was das **Lesen** betrifft, so wird man von einem austretenden Werktagsschüler fordern können, daß er im Stande sei, nicht nur Gedrucktes, sondern auch Geschriebenes, wenn nur die Schrift nicht zu undeutlich ist und zu viele und seltene Abkürzungen enthält, fertig, sinnrichtig und ohne das Schönheitsgefühl sehr zu verletzen, in hörbare Laute überzutragen.

3) Im **Schönschreiben** muß sich jeder Schüler eine feste, deutliche und das Auge wenigstens nicht beleidigende Handschrift angeeignet haben, besonders in unserer eigentlichen Nationalschrift, der sogenannten teutschen Kurrent.

4) Sodann werden teutsche Knaben und Mädchen bei dem Austritte aus der Werktagsschule auch der **Muttersprache** einigermaßen mächtig sein müssen, und dazu wird nicht nur

a) einige Fertigkeit im richtigen **mündlichen Ausdrucke** gehören, so daß wenigstens die Mehrzahl der Schüler ohne allzu harte Stockungen und allzu starke Verstöße gegen die Regeln der teutschen Sprache und deren richtige

Aussprache ihre Gedanken in einfachen Sätzen auszudrücken, im Stande ist, sondern auch

b) Kenntniß der eigentlichen Sprachlehre oder Grammatik. Mindestens werden die Kinder so viel wissen müssen, daß man mit gewissen Wortarten Begriffe, mit andern nur Beziehungen der Begriffe bezeichnet, daß man durch Veränderung der ursprünglich gebildeten Wörter sowohl neue Wörter bildet, als auch die verschiedenen Beziehungen der Begriffswörter ausdrückt; daß durch die aussagende Beziehung der Begriffe auf einander im Geiste Gedanken, im sprachlichen Ausdrucke Sätze entstehen, und daß man die Sätze ebenso erweitert, verbindet und zusammenzieht, wie man die Gedanken erweitert oder verkürzt. Ebenso sollte jeder Schüler, welcher in der Muttersprache das Schulziel erreicht haben will, das, was er denkt, auch einigermaßen schriftlich darstellen können, und namentlich im Stande sein, die im gewöhnlichen Leben am häufigsten vorkommenden Geschäfts-Aufsätze und Briefe zu fertigen, ohne daß er zu häufig und zu stark gegen die Gesetze der Sprache oder gegen die Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung verstößt.

5) Im Rechnen wird man billig fordern können, daß in der Regel jeder austretende Schüler fähig sei, die im täglichen Verkehre vorkommenden Zahlenverhältnisse zu lösen, also, daß er die größte Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendung des sogenannten Einmaleins besitze, daß er leichtere Aufgaben nach den vier Rechnungsarten mit unbenannten und benannten Zahlen, so wie nach der sogenannten Regeldetri oder den viergliedrigen Gleichungen mündlich, und schwerere schriftlich zu lösen vermöge, und daß er auch mit einfachen Brüchen, die sich fast bei jeder Theilung ergeben, umzugehen wisse.

6) Im Gesange endlich dürfte von denjenigen Schülern, welche nicht das eigentliche Sängerchor bilden und mithin weiter geführt werden müssen, als Schulziel zu fordern sein, daß jeder Knabe und jedes Mädchen etwa 15 der gebräuchlichsten Kirchenmelodieen nebst einigen, den Volksgeist

belebenden und veredelnden Nationalliedern, jedoch nur einstimmig, zu singen vermag, und daß er die Noten-, Takt- und Tonverhältnisse wenigstens so weit kennt, um die fähigeren, den Chorgesang tragenden Sänger bei den schwierigeren Aufführungen nicht zu hindern.

Erst wenn diese Schulziele in den einzelnen nothwendigen Lehrgegenständen der Volksschule bereits erreicht sind, oder wenn der Lehrer mit Sicherheit voraussieht, daß sie bis zum Austritt aus der Werktagsschule von der überwiegenden Mehrzahl der Schüler wirklich erreicht werden können, darf er wünschenswerthe Lehrgegenstände in den Unterrichtskreis ziehen. Nimmermehr aber werden die vorgesetzten Behörden gestatten dürfen, daß ein Lehrer — sei es aus Vorliebe, Eitelkeit oder Veränderungslust — früher mit wünschenswerthen Lehrgegenständen beginne, als seine Schüler, einige Nachzügler abgerechnet, die einzelnen Schulziele in den nothwendigen Lehrgegenständen vollkommen erreicht haben. Ebendeßhalb möchte es gerathen sein, die Schulziele der nothwendigen Gegenstände, wie hier geschah, nicht sehr hoch zu stellen, und statt des gewöhnlich angegebenen höchsten Grades der Schulbildung lieber den niedersten aufzustellen, damit einerseits dem Lehrer es nicht unmöglich gemacht werde, noch in der Werktagsschule mit wünschenswerthen Lehrgegenständen zu beginnen, und andererseits die Schulbehörden nicht allen Maßstab für die Schulprüfungen verlieren; denn wenn man die Anforderungen so hoch stellt, daß man die Unmöglichkeit voraussieht, sämmtliche Schüler so weit zu führen, so weiß man dann nicht, wie viel von den Forderungen nachgelassen werden darf, und wie weit die Kinder bei der Schulentlassung hinter dem vorgesteckten Ziele zurückbleiben dürfen.

§. 68.

b) Schulziele der Sonntagsschule.

Hat die Werktagsschule ihre Schuldigkeit gethan, und die Kinder in allen nothwendigen Lehrgegenständen bis zu dem

Aussprache ihre Gedanken in einfachen Sätzen auszudrücken, im Stande ist, sondern auch

b) Kenntniß der eigentlichen Sprachlehre oder Grammatik. Mindestens werden die Kinder so viel wissen müssen, daß man mit gewissen Wortarten Begriffe, mit andern nur Beziehungen der Begriffe bezeichnet, daß man durch Veränderung der ursprünglich gebildeten Wörter sowohl neue Wörter bildet, als auch die verschiedenen Beziehungen der Begriffswörter ausdrückt; daß durch die aussagende Beziehung der Begriffe auf einander im Geiste Gedanken, im sprachlichen Ausdrucke Sätze entstehen, und daß man die Sätze ebenso erweitert, verbindet und zusammenzieht, wie man die Gedanken erweitert oder verkürzt. Ebenso sollte jeder Schüler, welcher in der Muttersprache das Schulziel erreicht haben will, das, was er denkt, auch einigermaßen schriftlich darstellen können, und namentlich im Stande sein, die im gewöhnlichen Leben am häufigsten vorkommenden Geschäfts-Aufsätze und Briefe zu fertigen, ohne daß er zu häufig und zu stark gegen die Gesetze der Sprache oder gegen die Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung verstößt.

5) Im **Rechnen** wird man billig fordern können, daß in der Regel jeder austretende Schüler fähig sei, die im täglichen Verkehre vorkommenden Zahlenverhältnisse zu lösen, also, daß er die größte Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendung des sogenannten Einmaleins besitze, daß er leichtere Aufgaben nach den vier Rechnungsarten mit unbenannten und benannten Zahlen, so wie nach der sogenannten Regeldetri oder den viergliedrigen Gleichungen mündlich, und schwerere schriftlich zu lösen vermöge, und daß er auch mit einfachen Brüchen, die sich fast bei jeder Theilung ergeben, umzugehen wisse.

6) Im **Gesange** endlich dürfte von denjenigen Schülern, welche nicht das eigentliche Sängerchor bilden und mithin weiter geführt werden müssen, als Schulziel zu fordern sein, daß jeder Knabe und jedes Mädchen etwa 15 der gebräuchlichsten Kirchenmelodieen nebst einigen, den Volksgeist

belebenden und veredelnden Nationalliedern, jedoch nur einstimmig, zu singen vermag, und daß er die Noten-, Takt- und Tonverhältnisse wenigstens so weit kennt, um die fähigeren, den Chorgesang tragenden Sänger bei den schwierigeren Aufführungen nicht zu hindern.

Erst wenn diese Schulziele in den einzelnen nothwendigen Lehrgegenständen der Volksschule bereits erreicht sind, oder wenn der Lehrer mit Sicherheit voraussieht, daß sie bis zum Austritt aus der Werktagsschule von der überwiegenden Mehrzahl der Schüler wirklich erreicht werden können, darf er wünschenswerthe Lehrgegenstände in den Unterrichtskreis ziehen. Nimmermehr aber werden die vorgesetzten Behörden gestatten dürfen, daß ein Lehrer — sei es aus Vorliebe, Eitelkeit oder Veränderungslust — früher mit wünschenswerthen Lehrgegenständen beginne, als seine Schüler, einige Nachzügler abgerechnet, die einzelnen Schulziele in den nothwendigen Lehrgegenständen vollkommen erreicht haben. Ebendeßhalb möchte es gerathen sein, die Schulziele der nothwendigen Gegenstände, wie hier geschah, nicht sehr hoch zu stellen, und statt des gewöhnlich angegebenen höchsten Grades der Schulbildung lieber den niedersten aufzustellen, damit einerseits dem Lehrer es nicht unmöglich gemacht werde, noch in der Werktagsschule mit wünschenswerthen Lehrgegenständen zu beginnen, und andererseits die Schulbehörden nicht allen Maßstab für die Schulprüfungen verlieren; denn wenn man die Anforderungen so hoch stellt, daß man die Unmöglichkeit voraussieht, sämmtliche Schüler so weit zu führen, so weiß man dann nicht, wie viel von den Forderungen nachgelassen werden darf, und wie weit die Kinder bei der Schulentlassung hinter dem vorgesteckten Ziele zurückbleiben dürfen.

§. 68.

b) Schulziele der Sonntagsschule.

Hat die Werktagsschule ihre Schuldigkeit gethan, und die Kinder in allen nothwendigen Lehrgegenständen bis zu dem

angegebenen Schulziele geführt, oder — was bei einem eifrigen, sich einer guten Methode bedienenden Lehrer und bei günstigen äußern Verhältnissen selbst in Landschulen nicht unmöglich ist — die Schüler in den nothwendigen Lehrgegenständen noch etwas weiter gebracht, oder schon den Unterricht mit wünschenswerthen Lehrfächern begonnen; so bleibt der Sonntagsschule übrig, dafür zu sorgen, daß der erlangte Kenntniß- und Geschicklichkeitsgrad möglichst erhalten werde, und daß der Unterricht in den wünschenswerthen Gegenständen diejenige Ausdehnung erhalte, welche der gegenwärtige Stand der Volksbildung und der meisten teutschen Staatsverfassungen fordert.

Eine Steigerung aber der Kenntnisse und Fertigkeiten in den nothwendigen Lehrgegenständen ist nach der Erfahrung der eifrigsten Schullehrer, wenigstens auf dem Lande und in kleineren Städten, nicht möglich, und es ist auch erklärlich, warum ein Lehrjunge, ein Bauernknecht, eine Dienstmagd und selbst erwachsene Söhne und Töchter, die deren Stelle im älterlichen Hause vertreten, nach Jahr und Tagen nicht mehr diejenige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen, noch die biblische Geschichte, die Katechismusstücke und Lieder so geläufig aus dem Gedächtnisse wiedergeben können, als sie dieß kurz vor dem Austritt aus der Werktagsschule zu thun im Stande waren, wo sie das ganze Jahr hindurch sich mit diesen Gegenständen beschäftigten, während ihnen jetzt die Dienstherrschaften kaum einige Stunden in der Woche gönnen, um eine Feder, einen Stift oder ein Buch zur Hand zu nehmen.

Ja, es steht dahin, ob nicht der Besuch der Sonntagsschulen den jungen Leuten eben deßhalb so lästig ist, weil sie darin nichts Anderes hören und lernen, als was sie schon in der Werktagsschule gelernt haben; weil ihnen oft sogar dieselben Vorschriften und Rechnungsaufgaben wieder vorgelegt werden, die sie in der Werktagsschule bis zum Ueberdruß abschreiben und ausrechnen mußten; und besonders, weil sie jährlich mehr der Beschämung Preiß gegeben werden, wenn sie sich trotz des Besuchens der Sonntagsschule von den nachrückenden jüngern

Schülern in allen Stücken übertroffen sehen. Würde sich dagegen die Sonntagsschule begnügen, von den nothwendigen Lehrgegenständen nur das Allerwichtigste frisch und geläufig zu erhalten, und, statt der vermeintlichen Steigerung derselben, einen wünschenswerthen Lehrgegenstand nach dem andern in den Unterricht treten lassen: so würde die Sonntagsschule den jungen Leuten mehr als Vervollständigungs-Anstalt ihrer Schulbildung erscheinen; sie würden schon durch den Reiz des Neuen im Unterricht und noch mehr durch den mit den Jahren wachsenden Sinn für Erd- und Völkerkunde, Vaterlands-Geschichte, Naturbeschreibung, Naturlehre und selbst für Formenlehre und Zeichnen die Sonntagsschulen lieb gewinnen; würden, da das Vorgetragene allen Schülern neu wäre, und die älteren Schüler noch dazu an Reife des Urtheils Etwas voraus hätten, eine an Fortschritten gleichere Schülermasse bilden; und selbst dem Lehrer würde die Sonntags-Schule dann mehr Freude bereiten, da er in derselben etwas Anders zu lehren bekäme, als er Jahr aus Jahr ein in seiner Werktagsschule zu lehren hat. Zugleich würde er Gelegenheit erhalten, seinen Unterricht zuletzt noch recht lebensbildend zu machen, indem er seinen Jünglingen und Jungfrauen gar Manches aus der Menschenkunde, Naturbeschreibung, Landwirthschaft, Vaterlandsgeschichte und Gemeindeverfassung mittheilen könnte, was die Erhaltung ihrer Gesundheit, die Betriebsweise ihrer Feldwirthschaft oder ihres Gewerbes, ihr künftiges häusliches und eheliches Leben und selbst ihr späteres Wirken in den gewählten Verwaltungsausschüssen der Gemeinde, des Kreises und Landes zu ihrem eigenen und zum Wohle des Ganzen wesentlich fördern könnte.

§. 69.

Fortsetzung.

Die einzelnen Schulziele in den wünschenswerthen Lehrgegenständen — gleichviel ob diese in Werk- oder Sonntagsschulen, und gelegenheitlich durch Rechtschreibübungen, Lesebücher

und dergl., oder durch besonderen Unterricht gelehrt werden — scheinen mindestens auf folgende Kenntnisse gestellt werden zu müssen.

1) In der Erd- und Himmelskunde wird man eine ziemliche Kenntniß des teutschen Vaterlandes fordern dürfen, also seiner Lage, Größe, natürlichen Beschaffenheit, seiner Haupt-Naturerzeugnisse, seiner Bevölkerung im Ganzen und nach den bedeutendsten Volksstämmen. Sodann die Theilung Teutschlands in 38 Bundesstaaten, die nächsten und mächtigsten Fürstenfamilien, sämmtliche Residenzen und Regierungssitze, die für Landwirthschaft, Bergbau, Gewerbe, Handel, Künste und Wissenschaften wichtigsten Städte mit ihrer Einwohnerzahl nach allgemeiner Schätzung und im gegenseitigen Verhältniß, wie auch Orte, an welche sich große historische Erinnerungen knüpfen. Den Schluß der Kenntniß des Vaterlandes bildet ein Ueberblick der Anstalten, welche getroffen sind, um die 38 teutschen Bundesstaaten zu einem festen Ganzen zusammen zu halten und gegen auswärtige Feinde zu sichern.

Von dem besonderen Bundesstaat, welchem der einzelne Volksschüler angehört, muß er zwar noch Genaueres wissen; aber jedes Flüßchen, jedes Berglein, jedes Oertchen, in dem irgend eine kleine Behörde seines Landes ihren Sitz hat, oder gar die mit jedem Tage sich ändernde Einwohnerzahl bis zur Angabe der Hunderter, Zehner und Einer fordern zu wollen, ist eine Uebertreibung der Heimathskunde, die eine Verkürzung wichtigerer Dinge im Unterricht zur Folge hat.

Besser lehrt man zuletzt noch Einiges von den übrigen europäischen Staaten, besonders von Frankreich, England und Rußland, schildert das durch die vielen Auswanderungen selbst dem Landmanne wichtig gewordene Amerika, wie das durch Algier und Aegypten die Aufmerksamkeit reizende Afrika und das dem christlichen Gemüthe ewig theure Morgenland, und knüpft daran das Allgemeinste von der Gestalt, Größe und mathematischen Eintheilung der Erde, von ihrem Verhältnisse zum Planetensystem, von den Fixsternen, Planeten und Kometen,

besonders von der Sonne und dem Monde. Den Schluß der Himmelskunde könnte eine kurze Darlegung der Eintheilung und Berechnung der Zeit machen, um den Kalender, mit dem sich der Landmann so viel beschäftigt, verstehen zu lehren.

2) In der Geschichte sollte jeder teutsche Jüngling und jede teutsche Jungfrau wissen, wie unsere Ahnen zur Zeit Jesu lebten; wie sie von Römern theilweise unterjocht, aber glorreich wieder befreit wurden; wie das Christenthum bei ihnen segensreiche Wurzeln schlug; wie auswandernde teutsche Volksmassen das römische Reich in Staub stürzten und in vielen andern Staaten germanische Reiche gründeten; wie aus einem kleinen teutschen Volksstamme das mächtige Reich der Franken emporwuchs, dessen Kaiser Vorbild aller großen Herrscher wurde; und wie sich unter den sächsischen Kaisern und später unter den trefflichen Hohenstaufen das teutsche Reich so ausbreitete, daß es das jetzige Holland und Belgien, Lothringen, Elsaß und das reizende Königreich Arelate mit Lyon, Grenoble, Avignon und Marseille in sich schloß, nebst der Schweiz und Oberitalien bis in die Nähe Rom's, und daß der teutsche Kaiser damals als oberster Schutzherr der Kirche, ja gewissermaßen als höchster Schiedsrichter aller christlichen Staaten galt. Doch ebenso nothwendig ist es, der teutschen Jugend zu zeigen, wie unser gemeinsames Vaterland, ohngeachtet der trefflichen Naturanlage seiner Bewohner, ihrer Fortschritte in Wissenschaften und Bildung und der gemachten wichtigsten Erfindungen, von seiner Höhe zu solcher Schmach herabsank, daß es zuletzt sieben Jahre von den Franzosen in Knechtschaft gehalten wurde, und nur durch unsägliche Leiden dahin kam, sich zu ermannen und den Weg zu erklimmen, der es unter Gottes Beistand von Stufe zu Stufe zu seiner alten Größe und Herrlichkeit zurückführen wird.

Die besondere Geschichte des Bundesstaates tritt dann in den Vordergrund, wenn sich darin etwas besonders Wichtiges zutrug, oder wenn er eine Hauptrolle in Teutschland

spielte; aus der allgemeinen Geschichte aber können nur diejenigen Staaten eingeschaltet werden, welche auf die Schicksale Teutschlands großen Einfluß hatten, und auch das kann nur in drängtester Kürze geschehen.

3) In der Naturbeschreibung und Menschenkunde könnte es genügen, wenn die Lehrlinge am Schlusse des ganzen Volksschulunterrichts die wesentlichen Merkmale der im Leben gangbarsten Naturerzeugnisse richtig auffassen, diese selbst unter irgend eine höhere Klasse oder Ordnung stellen, und von jedem etwas Weniges über Brauchbarkeit und Verwendung, oder über Schaden und Sicherstellung dagegen angeben können. Auch von denjenigen ausländischen Erzeugnissen, welche bei uns häufig genossen und verwendet werden (Zucker Kaffee, Thee, Reis, Rak ꝛc.), wie von denjenigen ausländischen Thieren, welche sehr viel Eigenthümliches haben (Rennthiere, Kameele, Affen, Elephanten u. dergl.) dürfte eine kurze Schilderung über Wesen, Abrichtung und Gebrauch gegeben, und eine Anleitung zur Verbesserung der vaterländischen Erzeugnisse hinzugefügt werden, indem man für zweckmäßigere Bewirthschaftung der Felder, Veredlung der Heerden, Förderung des Obstbaues, der Bienen- und Seidenzucht u. dergl. empfänglich macht.

Von der Menschenkunde aber wird man fordern müssen, daß Jedem der Bau seines Körpers bekannt sei und ebenso die Mittel, seine Gesundheit zu erhalten, und die einzelnen Körperkräfte, z. B. die des Sehens, Athmens, Sprechens u. dergl. zu steigern. Auch dürfen Rathschläge über die Behandlung Scheintodter, vom Schlage Getroffener, Ertrunkener und anderer Verunglückter, selbst solcher, die nur gefährliche Wunden erhielten, nicht fehlen; und selbst die Haupt-Seelenkräfte muß Jeder angeben können, und wissen, wie man sie im Allgemeinen weckt, zügelt und bildet.

4) In der Naturlehre wird man zur nöthigen Grundbildung rechnen dürfen, daß die austretenden Sonntagsschüler die allgemeinen Eigenschaften der Körper kennen; daß

sie wissen, welches die Grundstoffe sind, in welche alle Naturkörper sich auflösen lassen; daß die elektrische Kraft ihnen bekannt sei zur Erklärung des Wetterleuchtens, der Irrlichter, feurigen Kugeln und Drachen, wie des Gewitters und des Blitzableiters; daß sie die magnetische Kraft kennen, um den Kompaß und seinen Werth zu verstehen; und daß sie einen Blick in die Natur des Lichtes werfen, um sich die mannigfachen Erscheinungen durch das Brechen der Lichtstrahlen im Regenbogen und der Regengalle, in den Höfen um Sonne und Mond, im Nordlicht, in den Doppelsonnen und Doppelmonden zu erklären. Nicht zu umgehen wird die ausdehnende Macht des Dampfes sein, weil ihre Anwendung als bewegende Kraft in Fabrik-Maschinen, Wägen und Schiffen immer mächtiger in alle Verhältnisse eingreift.

Vielleicht dürfte man hier auch die ersten Gesetze der Mechanik anreihen, da diejenige Klasse des Volkes, welche ihre Bildung fast nur in der Volksschule erhält, durch Kenntniß der Hebelkraft und der Bewegungsmittel fester Körper überhaupt sich außerordentlich viele Arbeiten erleichtern kann. Schließen könnte man mit einer kleinen Gewerbskunde, indem man das Allgemeinste über die Verfertigung derjenigen Erzeugnisse darlegte, welche von uns zwar häufig gebraucht, aber gewöhnlich in entfernten Gegenden zubereitet werden, z. B. des Salzes, Oeles, Tabakes, des Glases, der Spiegel, des Porzellans u. s. w. Ja, selbst die Zubereitung der wollenen, baumwollenen und leinenen Tücher, des Leders, des Eisens, der thönenen Gefäße u. dergl. dürfte man angeben, und sagen, worauf man beim Einkauf dieser Dinge vorzüglich zu sehen habe, und wie man dieselben, namentlich das zu Schuhen verarbeitete Leder haltbarer und besser machen könne.

5) Von der Formenlehre und dem Zeichnen wird es dagegen hinreichend sein, wenn die austretenden Sonntagsschüler wissen, was ein rechter, schiefer, stumpfer und spitzer Winkel, was ein Dreieck, Viereck, eine Raute, ein Kreis,

ein Oval und ein Spitzkreis (Ellipse) sei; wenn sie wenigstens einen Begriff davon haben, wie man mit Lineal und Zirkel umgeht, und leichte Formen frei nachbildet; und wenn sie verstehen, wie man in Grundrissen, Aufrissen und Durchschnitten von Gebäuden die Mauern, Zimmer, Gänge, Thüren, Fenster, Oefen u. s. w. und deren Entfernung andeutet. Dagegen möchte es einen anziehenden Schluß dieses Lehrgegenstandes bilden, wenn die Schüler, die später doch allerlei Kunstwerke zu Gesicht bekommen, einen wenn auch schwachen Begriff, von den bildenden Künsten überhaupt erhielten, z. B. wie man auf Stein zeichnet, in Kupfer sticht, verschieden mit Wasser, Oel, Pastell und auf Kalk malt, wie der Bildhauer verfährt, der Erzgießer zu Werke geht u. dergl., natürlich nur ganz im Allgemeinen und mit wenigen Worten. Auf diese Weise würde mehr Kunstsinn in das Volk kommen, und die Werke der Künstler würden mehr geschätzt und geschont werden; denn die Kunst hat — wie schon die Alten sagten — keinen Feind, als den, der sie nicht kennt.

§. 70.

II. In Beziehung auf die besondere Klassenzeit.

1) Eintheilung der Schulen in Klassen.

a) Der Werktagsschule.

aa) Unter mehreren Lehrern.

Eine Werktagsschule darf so klein sein, als sie will, so enthält sie Schüler von verschiedenem Alter und verschiedenen Kenntnissen, und zerfällt daher von selbst in mehrere Abtheilungen.

Soll nun die Schule ein wohlgegliedertes Ganzes bilden, dessen einzelne Theile sich genau in einander fügen, und doch jedem Gliede die größtmögliche freie Bewegung gestatten, damit der Lehrer alle Schüler zweckmäßig zu beschäftigen, zu beaufsichtigen und zu bilden im Stande sei; so darf die Ein=

theilung der Schule in Klassen und Abtheilungen nicht dem Zufalle überlassen werden, sondern muß einen festen Grund suchen, auf dem sie ruhe.

Gewöhnlich nehmen die Seelenkundigen zwischen dem 6ten und 13ten Lebensjahre 3 Entwicklungsstufen an, und unterscheiden das Lebensalter der vorherrschenden **Sinnlichkeit**, etwa vom 6ten bis 8ten Jahre, das der vorherrschenden **Einbildungskraft** mit dem sehr regen Triebe der Nachahmung, vom 8ten bis 10ten, und das des **Denkvermögens**, welches inzwischen zu einiger Kraft erstarkt ist, vom 10ten bis 13ten Jahre.

Obwohl diese Eintheilung der Lebensstufen weder so zu verstehen ist, als gelangten die einzelnen Seelenkräfte genau mit den bezeichneten Lebensjahren zur Herrschaft, noch so, als hätten bei dem Vorherrschen einer bestimmten Kraft alle übrigen ihre Aeußerung und ihren Anspruch auf gleichzeitige Entwicklung verloren; so ist es doch gerathen, diesem Fingerzeige der Natur zu folgen, und darnach die Schule einzutheilen, um so mehr, als ja auch für die Aufnahme in die Schule und für den Austritt aus derselben ein bestimmtes Lebensalter festgesetzt ist.

Wirklich geschieht dieß auch, und in den meisten Staaten, namentlich auch in Bayern, ist durch den Lehrplan vom Jahr 1811 jede Werktagsschule in drei Ordnungen getheilt, die man der Kürze wegen Klassen nennt, nämlich in eine **Unter- oder Elementarklasse**, eine **Mittelklasse** und eine **Oberklasse**. Jede dieser Klassen zerfällt wieder in eine obere und eine untere Abtheilung, so daß ein Kind, welches in seinen Kenntnissen regelmäßig fortschreitet, alle Jahre in eine höhere Abtheilung oder Klasse kommt, und nach 6 Jahren die ganze Volksschule durchschritten hat.

Stephani (Kirchenrath in Gunzenhausen) war in seinem System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805. S. 244. entschieden für die Eintheilung der Volksschulen in 3 Klassen.

Hergenröther (Seminar-Inspektor in Würzburg, dann Stadtpfarrer in Bamberg) urtheilte in seiner Erziehungs-Lehre

2te Aufl. S. 500.: „Zum geregelten Leben in der Schule ist eine Abtheilung der Schuljugend in Klassen ebenso zuträglich und nothwendig, als zur zweckmäßigen Ertheilung des Unterrichtes selbst. Sie ist eben deßwegen durch jeden Schulplan geboten, und überhaupt als ein wesentliches Stück des Schulorganismus zu betrachten. — Dabei halten wir die in unsrem bayerischen Schulplane bestimmte Abtheilung einer jeden Schule in drei Klassen überall für die beste, theils weil sie der Behandlung der Unterrichtsgegenstände selbst am besten zusagt, indem diese, wie wir im vorhergehenden Abschnitte dargelegt haben, auf eine ganz natürliche Art in 3 Unterrichts-Kurse zerfallen; theils weil der natürliche Abtheilungsgrund, nämlich das Alter der Schüler mit Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten, gerade diese Abtheilung rücksichtlich der täglichen Schulzeit zu fordern scheint."

Auch Denzel (Prälat, Oberschulrath und zugleich Seminar-Director in Eßlingen) nahm an, daß sich während der Schulzeit des Kindes 3 Seelenthätigkeiten nacheinander als vorherrschend zeigen: das Finden, Ueben und Anwenden; und gab darnach den Kursen ihre Benennung. Doch da er die ganze Schulzeit auf 8 Jahre festsetzte (vom 6ten—14ten) und für jeden Kurs 2 Jahre Lehrzeit für nöthig hielt, so stellte er 4 Kurse auf, nämlich:

1) Kurs der Anschauung, vom 6ten—8ten Jahr.

2) Erster Kurs der Uebung, vom 8ten—10ten Jahr.

3) Zweiter Kurs der Uebung, vom 10ten—12ten Jahr.

4) Kurs der Anwendung, vom 12ten—14ten Jahr.

(s. Denzel, Einleitung in die Erziehungs Lehre. 3te Aufl. S. 165. ff. u. 210. ff. oder 2te Aufl. §. 71. u. §. 124.)

Daß fähigere Schüler, namentlich solche, welche nach der Volksschule höhere Bildungsanstalten besuchen sollen, in ihrem Vorrücken in höhere Abtheilungen und Klassen nicht durch ihr niederes Lebensalter gehemmt werden dürfen, versteht sich eben so sehr von selbst, als daß unfähige, obgleich in Jahren vorgeschrittene Kinder in der Elementarklasse und später in der Mittelklasse selbst bis zur Konfirmation zurückbehalten werden.

Vgl. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 9te Aufl. §. 300. Wörle, (Lehrer in Ulm) Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon, Heilbronn 1835, unter dem Artikel Klassifikation der Volksschule, wo der Verfasser S. 145. sagt: Das Alter ist wohl der natürlichste, aber auch der einfachste Eintheilungsgrund für die Klassifikation. Freilich ganz genau nach den Altersstufen kann nicht eingetheilt werden, theils, weil es unter jeder größern oder kleinern Kinderzahl immer einige gibt, die mehr Talent, mehr Fleiß und Lern-

begierde haben, und eben auch wieder manche, die sehr schwache Fähigkeiten und geringeren Fleiß besitzen, folglich durchaus nicht gleiche Fortschritte machen, theils auch deßwegen, weil es für die Elementarschulen nicht zweckmäßig wäre, die Klassen zu vermehren, was bei einer Eintheilung genau nach dem Alter immer der Fall sein würde. Man muß also, um den eben aufgestellten Grundsätzen zu entsprechen, immer Kinder, die an Alter um 2 bis 3, ja wohl manchmal 4½ bis 5 Jahr von einander verschieden sind, in Eine Klasse zusammenziehen, je nachdem die Fähigkeiten der Kinder es fordern."

§ 71.

Fortsetzung.

(Trennung nach dem Geschlecht.)

Ist die Zahl der Schulkinder sehr groß, und erlauben es die vorhandenen Geldmittel und Räume (Lokalitäten), so werden die von selbst sich ergebenden Klassen oder Hauptabtheilungen unter besondere Lehrer gestellt, und unabhängig von einander unterrichtet, bilden aber zusammen nur Eine Schule, nämlich die Volksschule des Ortes oder eines bestimmten Schulsprengels in größeren Städten. (s. Intelligenz-Blatt für Mittelfranken 1841. Nro. 29. S. 226.)

Bei dieser Trennung der Schule in Klassen unter selbstständigen Lehrern oder ständigen Hilfslehrern theilt man entweder blos die Geschlechter, oder blos die Fähigkeitsklassen, oder Geschlechter und Klassen zugleich.

Ueber diese Trennung der Geschlechter in Volksschulen sind die Ansichten der Pädagogen getheilt. Manche wollen vollkommene Trennung, so daß schon in der Elementar- oder Unterklasse Knaben und Mädchen geschieden sind. Andere halten es für besser, wenn die Geschlechter immer vereinigt bleiben, wie Pestalozzi (der aber später Ursache genug hatte, die in dem eilften Bande seiner Werke S. 224. der Geschlechts-Vereinigung, sogar in Erziehungs-Instituten, gehaltenen Lobrede zu bereuen), Krummacher in seiner christlichen Volksschule im Bunde mit der Kirche S. 196., Spieß in der Allgemeinen Schul-Zeitung 1838. Nro. 122. u. A., welche ihr Urtheil darauf gründen, daß auch das Leben keine Ge-

schlechtstrennung kenne, daß sie vom Volke nicht gefordert werden, daß die Lehrgegenstände für Knaben und Mädchen fast dieselben seien, und daß gerade die Vereinigung der Geschlechter in der Schule und die daraus entstehende gegenseitige Gleichgiltigkeit ein Mittel sei, das zu beseitigen, was man befürchte. Die Meisten aber sind der Ansicht, daß man zwar in der Elementar- und auch in der Mittelklasse die Geschlechter ohne alle Gefahr mit einander unterrichten könne, daß es aber doch, zumal in Städten, sehr wünschenswerth sei, sie in der Oberklasse zu trennen, weil wirklich bei der Frühreife unserer Jugend überhaupt auch die feineren Gefühle und gefährlicheren Triebe früher erwachen, und es zu schmerzlich sein müßte, wenn die Schule selbst hin und wieder zu geschlechtlichen Verirrungen Anlaß gäbe; weil ferner bei der Vertheilung der Unterrichtszeit und der Behandlung der Lehrgegenstände mehr Rücksicht auf die Bestimmung der Geschlechter genommen werden kann, wenn sie getrennt sind, wie auch die Mädchen, abgesondert von den Knaben, durch gelindere Mittel geleitet und gezogen werden können, und überhaupt viel sanfter bleiben; und endlich, weil jedenfalls die Mädchen in getrennten Schulen gegen die Neckereien und Rohheiten der Knaben geschützter sind. Befinden sich aber in einem Marktflecken oder Dorfe nur zwei Lehrer, so hält man es fast allgemein für besser, die Geschlechter beisammen zu lassen, und nur die Schüler nach Alter und Fähigkeiten zu trennen, weil sonst jeder der beiden Lehrer Kinder vom 6ten bis 12ten oder 13ten Lebensjahre unterrichten, und für sie zu viele Klassen bilden müßte.

Daher theilt man gewöhnlich, wenn 2 Lehrer in einem Orte vorhanden sind, so daß der jüngere die Elementarklasse und die untere Abtheilung der Mittelklasse, der ältere die obere Abtheilung der Mittel- und die ganze Oberklasse erhält, und jeder Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet. Sind aber 3 Lehrer verfügbar, so gibt man dem jüngsten die Elementarklasse beiderlei Geschlechts, und einem der älteren die größeren Knaben, dem andern die größeren Mädchen allein. Bei 4 Leh-

rern kann man entweder die Geschlechter ganz trennen, und für jedes zwei Klassen bilden, oder eine Elementar- und eine Mittelklasse für die gemischten Geschlechter bestimmen und zwei Oberklassen für die getrennten. Bei 5 Lehrern können die Mittel- und Oberklassen der Knaben allein dastehen, und nur die Elementarklasse kann die Geschlechter gemeinschaftlich unterrichten; und bei 6 Lehrern endlich kann vollkommene Klassen- und Geschlechtstrennung Statt finden.

Salzmann trennte die Erziehungs-Anstalt der Mädchen von derjenigen der Knaben, stellte sie unter einen besonderen Vorsteher, und ließ Knaben und Mädchen nur bei dem Religionsunterrichte und den Andachtsübungen und später in den Tanzstunden, und auch da unter strenger Aufsicht zusammentreten, indem er in den Nachrichten aus Schnepfenthal für Aeltern und Erzieher, Band II., S. 39., als Grund dazu anführte: „Hierdurch hat unsere Anstalt, wie ich glaube, wieder einen großen Vorzug erhalten. Der zu vertraute Umgang der beiden Geschlechter in den Kinderjahren und ihre zu große Trennung von einander sind beide gleich schädlich. Jene veranlaßt frühere, diese spätere Ausschweifungen.“

Schwarz, (Geheimer Kirchenrath und Professor in Heidelberg) der im zweiten Theile seiner Erziehungs-Lehre die verschiedene Erziehungs- und Unterrichtsweise der Knaben und Mädchen durchführte, war auch für die Trennung, und insbesondere für eine verschiedene Behandlung der Unterrichtsgegenstände.

Niemeyer (Kanzler in Halle) erklärte die Trennung der Knaben und Mädchen in den Volksschulen für wünschenswerth, beruhigte aber, wenn sie nicht ausführbar sei.

Denzel sagt in der Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3te Aufl. Thl. II, S. 18.: „Man scheidet, wo es sich thun läßt, die Volksschule nach dem Geschlecht in eine Knaben- und eine Mädchenschule. Die Gründe zu dieser Scheidung liegen 1) in der Verschiedenheit des Naturells und der künftigen Bestimmung beider Geschlechter, welche eine verschiedene Bildungsweise nöthig macht; 2) in der Gefahr der Verführung des Geschlechtstriebes durch Vereinigung beider Geschlechter in Einer Schule.“ Den ersten Grund gibt Denzel nur in Städten und in den spätern Schuljahren zu, vom zweiten aber sagt er S. 20.: „Was die Gefahr betrifft, welcher die Sittlichkeit beider Geschlechter durch ihre Vereinigung im Unterrichte ausgesetzt ist, so

muß man zugeben, daß sie in den letzten Schuljahren der Kinder nicht unbedeutend sei. Es wäre daher sehr zu wünschen, daß die Geschlechter mit dem Anfang der letzten Periode überall geschieden würden. Auch in dieser Hinsicht wird die Absonderung in Städten mehr, als auf dem Lande geboten. In den gebildeten Ständen tritt der Geschlechtstrieb früher, wenn gleich nicht in seiner groben Gestalt, doch in verfeinerter Sinnlichkeit hervor. Die Einrichtung einer besondern Knaben- und einer besondern Mädchenschule ist darum in Städten ebenso zweckmäßig, als sie gewöhnlich durch vorhandene mehrere Lehrer möglich gemacht und erleichtert wird. Auf dem Lande kann in der That mit weniger Gefahr die Trennung erst in der letzten Schulperiode Statt finden, oder gar unterbleiben."

Vgl. Thl. II, S. 170. ff.

Harnisch selbst, welcher im Ganzen der Vereinigung das Wort redet, sagt doch in der 5ten Auflage seines Handbuches für das teutsche Volksschulwesen, S. 549.: „Besondere Mädchenschulen, in der neuern Zeit fälschlich Töchterschulen genannt, sind nicht unbedingt zu verwerfen, weil sie es möglich machen, den Unterricht der Eigenthümlichkeit des weiblichen Wesens mehr anzupassen. Die kleinen Mädchen und die kleinen Knaben aber können überall zusammen lernen, und für die gegenseitige Gesammtbildung ist es sogar gut, wenn Knaben und Mädchen in Schulen zusammen sind. Werden aber die Mädchen größer, so haben sie einige Unterrichts-Gegenstände weniger zu betreiben, als die Knaben, andere wieder mehr; einige gar nicht; andere wieder ohne die Knaben. Deßhalb werden in gut eingerichteten Volksschulen die größeren Mädchen und die größeren Knaben, wenigstens in einigen Unterrichts-Gegenständen, geschieden sei."

Vgl. Dinter (Konsistorialrath und Professor in Königsberg), Schulverbesserungsplan. Neustadt a. d. O. 2te Aufl. S. 13. und Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung, Schulkunde und Unterrichtswissenschaft. Magdebg. 1827., S. 159.

§. 72.

Fortsetzung.

(Trennung der Abtheilungen.)

So Vieles sich jedoch für die Theilung einer zahlreichen Schule in Klassen, sei es nach dem Geschlechte oder nach dem Alter und den Kenntnissen, anführen läßt, so dürfte es doch

eine Uebertreibung sein, wollte man selbst die beiden Abtheilungen einer jeden Klasse wieder trennen und unter eigene Lehrer stellen. Die Schüler würden alsdann gar zu schnell wechseln, die nöthige Einheit in der Erziehungs- und Unterrichts-Methode wäre noch schwieriger herzustellen, und die Lehrer könnten noch weniger die Eigenthümlichkeit jedes einzelnen Schülers erforschen, ihn darnach behandeln, und mit ihren Kindern gemüthlich und väterlich zusammenleben.

Hergenröther sagte schon (s. Erziehungs-Lehre im Geiste des Christenthums. 2te Aufl. S. 501.): „Alle Jahre einen andern Lehrer wünschen wir durchaus keinem Kinde, schon deßwegen, weil immer eine geraume Zeit darauf geht, bis sich nur Lehrer und Schüler verstehen lernen.“

Harnisch drückt sich noch stärker aus (s. Handbuch für das teutsche Volksschulwesen. S. 493.): „Ein Lehrer, der sich mit seinen Kindern einlebt, erhält sich eher frisch, indem sein Herz und Gemüth Nahrung in solchen Schulen findet; aber ein Lehrer, der sich nur als einen Knoten betrachten muß, durch welchen der lange Schuldarm mit durchgezogen wird, und der seine Schüler wieder verliert, wenn er sich etwas mit ihnen eingelebt hat, muß zuletzt auch gleichgültig werden. Die großen Volksschulen der großen Städte gehören also in erziehlicher Hinsicht zu den Verderbsanstalten für die Gemeinden. Es ist Pflicht, hierauf aufmerksam zu machen.“

§. 73.

Beschluß.

(Verhältniß der getrennten Klassen.)

Noch ist das Verhältniß zu beachten, in welchem die getrennten Klassen Einer Schule zu einander stehen. Dieß kann ein doppeltes sein. Entweder stehen sie im über- und untergeordneten Verhältniß, so daß eine Klasse der andern in aufsteigender Linie jährlich eine gewisse Anzahl Schüler übergibt, und nur die Oberklasse sie entläßt; oder sie stehen im gleichgeordneten Verhältniß, indem nur die Unterklasse einen bleibenden, jedoch sehr tüchtigen Elementarlehrer hat, dann aber jeder andere Lehrer jährlich einmal der Reihe nach aus die-

ser Unterklasse die vorrückende Schülerzahl empfängt, und ausschließend bis zum Austritt aus der Werktagsschule unterrichtet.

Diese letztere, beigeordnete Klasseneintheilung, welche z. B. in Ansbach besteht, bewährt sich dort namentlich auch dadurch als sehr zweckmäßig, daß die Schüler gleichmäßiger unterrichtet und erzogen werden. Sie verdiente daher unbedingt den Vorzug, wo die bereits angestellten Mittel- und Oberlehrer so tüchtig sind, daß man ihnen die ganze Bildung einer Anzahl Kinder vom 8ten bis 12ten oder 13ten Lebensjahre anvertrauen darf. Aber selbst da, wo einzelne Schülerklassen in ihrer Bildung gegen andere verkürzt würden, wenn sie 4 oder 5 Jahre bei einem und demselben unkundigen und arbeitsscheuen Lehrer bleiben mußten, dürfte man es wagen, diese einlehrigen Schulen einzuführen; denn ein solcher unwürdiger Lehrer würde bei der ersten Entlassungsprüfung der von ihm allein unterrichteten Schüler, wobei ihm jede Ausrede auf Unkosten früherer Lehrer entzogen wäre, sich selbst so an den Pranger stellen, daß er entweder sich änderte, und die neuen Schüler in einem anderen Geiste unterrichtete und erzöge, oder daß die Aeltern und Schulbehörden von seiner Strafversetzung nicht mehr abzubringen wären.

Auf diese Weise kämen zugleich am sichersten lauter tüchtige, ihre ganze Kraft der Schule widmende Lehrer in die größeren Orte, und diese Männer würden, bei gleichem Range und gleicher Besoldung, nur in der persönlichen Tüchtigkeit und in den Leistungen ihrer Schüler mit einander wetteifern können.

Für ein möglichst langes Verweilen der Schüler bei einem und demselben Lehrer entschied sich auch Harnisch in seinem Handbuche für das teutsche Volksschulwesen. 3te Auflage, S. 490.: „Die natürlichste Volksschule, sagt er, ist eine ungetheilte, worin sich Kinder vom 6ten bis 14ten Jahre befinden. In einer solchen Schule kann der Lehrer am meisten Vater, und die Schüler am meisten Kinder sein. Sie wachsen unter ihm auf, und wie er sie aus der Hand der Aeltern

bekommen hat, so legt er sie in die Arme der Kirche. Eine natürliche Schulgemeinde, worin die Aelteren und Stärkeren den Jüngeren und Schwächeren helfen, ist für die Schulerziehung am segensreichsten."

§. 73.

bb) Unter Einem Lehrer.

(Wechselseitige Schulrichtung.)

Erlauben es die Mittel nicht, für eine große, in Bayern die Normalzahl 60 überschreitende Schülermasse zwei oder mehrere Lehrer anzustellen, was unstreitig unter allen Schuleinrichtungen das Beste ist; so bleibt nichts Anderes übrig, als daß ein einziger Lehrer alle Schulkinder des Ortes, und wären es auch noch so viele, allein unterrichtet.

Dieß kann auf eine dreifache Weise geschehen.

1) Der Lehrer theilt seine Schülermasse in zwei Hälften und unterrichtet jede täglich allein. Diese Einrichtung ist in Bayern durch die lithographirte Ministerial-Entschließung vom 25. Juli 1810. S. 8. (s. Schellhorn a. a. O. S. 150.) gesetzlich eingeführt, und bewährt sich als sehr zweckmäßig. Oder

2) der Lehrer bildet 3 Klassen, und unterrichtet sie theilweise allein, theilweise verbunden, so daß die Mittelklasse in gewissen Stunden an dem Unterrichte der Oberklasse, in andern an dem der Unterklasse Antheil nimmt. Diese Einrichtung empfahl Dinter, und soll sie mit Erfolg an mehreren Orten eingeführt haben. Oder

3) der Lehrer behält alle Lehrstunden hindurch seine Schüler beisammen, und läßt sich durch die fähigeren, welche man Monitoren oder Helfer nennt, im Unterrichte und in der Handhabung der Schulzucht unterstützen.

Diese letztere Schuleinrichtung, welche man die gegenseitige oder wechselseitige nennt, und welche gegenwärtig eine pädagogische Streitfrage bildet, war theilweise schon den alten Völkern bekannt. Der spartanische Gesetzgeber Lykurg

ließ Knaben durch Knaben beaufsichtigen; der Römer Quintilianus machte in seinen Institutionen die sehr richtige Bemerkung, „daß es Anfängern und noch Schwachen leichter und ebendeßhalb angenehmer sei, Mitschülern nachzuahmen, als dem Lehrer;“ in Teutschland, besonders in den sächsischen Fürstenschulen benützte man längst die älteren Schüler unter dem Titel „Ober- und Untergesellen“ zum Unterrichten der jüngeren, wie auch von Rochow, Pestalozzi, Zeller und Andere dieß in Volksschulen thaten (s. von Rochow Handbuch für Lehrer S. 56.); und in Paris errichtete nicht nur Herbault 1747 bei dem Hospital der Barmherzigkeit eine Schule für Armenkinder, die sich gegenseitig selbst unterrichteten, sondern auch 1772 der Ritter Paulet, aus dessen Erziehungs-Anstalt für Kinder verarmter Adeliger und Soldaten unter Andern auch der nachmals berühmte Marschall Macdonald hervorging. Ja selbst bei den Indiern fand Pietro della Valle im Jahre 1623, daß ältere Kinder den jüngeren das Einmaleins vorsangen und dabei die Ziffern in den Sand des Erdbodens schrieben.

Aber systematisch durchgeführt und allgemein verbreitet wurde diese Schuleinrichtung erst durch den englischen Pfarrer Dr. Bell, und den englischen Schullehrer Joseph Lancaster. Beide theilten ihre Schülermasse, die sich bei dem Letzteren auf 1000 belief, in mehrere Abtheilungen, Bell in wechselnde, je nach der Anzahl und den Fortschritten der Schüler, Lancaster in stehende, gewöhnlich in 10—12 für jeden Lehrgegenstand. Jeder einzelnen Abtheilung wurde als Lehrer ein Knabe vorgesetzt, unter dem Titel Unter-Monitor, mehreren Abtheilungen zusammengenommen ein Klassen-Monitor, und allen ein Ober-Monitor, welcher die durch Kommando oder Zeichen ausgedrückten Befehle von dem auf einem hohen Sitze das Ganze überschauenden und leitenden Lehrer empfing, und Alles ihm berichtete.

Die Monitoren hatten in gewissen Fällen das Recht, zu belohnen und zu bestrafen, jedoch vorbehaltlich der Genehmi-

gung des Lehrers; für andere Fälle war bei Bell eine Art Geschwornengericht von 10—12 Knaben ernannt, welches die Strafen bestimmte. Die Belohnungen bestanden bei Bell, außer dem augenblicklichen Aufrücken in höhere Plätze und Abtheilungen, in Büchern, Kleidungsstücken, Denkmünzen und gangbarem Gelde, das man auch stehen, und zu einer größeren Summe anwachsen lassen konnte; bei Lancaster in Spielzeug, Preißbüchern, Prämiendrachen, Ehrenkarten, silbernen Medaillen und kleinen Verdienst-Orden von Leder. Als Bestrafungen dienten, außer dem augenblicklichen Hinuntersetzen, bei Bell: Schreiben in das sogenannte schwarze Buch, Zurückbleiben im Lehrzimmer nach Beendigung der Schule, Einsperren und Stellen in die Strafecke; bei Lancaster: Aufsetzen von Strafmützen, Anhängen von Hals- und Beinhölzern oder von Schandzetteln, worauf das Vergehen geschrieben war, Zusammenkoppeln mittelst hölzerner Joche und Aufhängen in Körben oder Säcken an der Decke des Lehrzimmers, was man den Vogel im Korbe nannte.

Die Monitoren oder Helfer wurden fur jedes Lehrfach besonders ausgewählt. Bei dem Unterrichte selbst blieben die Kinder theils auf ihren Bänken sitzen, weßhalb der Fußboden für die hinteren erhöht war, theils stellten sie sich in den leeren Räumen des Lehrzimmers in Gestalt eines Doppelhakens oder eines Halbkreises auf, und wurden so von den Monitoren unterrichtet, indem diese den geringen Lehrstoff im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion so lange vorzeigten und vorsagten, bis er nachgemacht und auswendig nachgesagt werden konnte.

Ausführlich beschrieben wurde diese englische Unterrichtsweise zuerst von Dr. Andreas Bell selbst, als dieser 1797 aus der ostindischen Festung St. George bei Madras, wo er als Kaplan und Mitdirektor der Erziehungs-Anstalt für europäische Soldatenkinder diese Lehrweise erfunden hatte, nach England zurückkehrte, und in der Stille als Pfarrer eines englischen Dorfes lebte. Die Schrift hat den Titel: Schulmethodus. Aus dem Englischen übersetzt von Tilgenkamp. Duisburg und Essen 1808.

Ebenso beschrieb der Schullehrer Joseph Lancaster in London, welcher bei dem Anwachsen seiner Schüler auf dieselbe Schul- und Lehreinrichtung verfallen war, ohne Bell's Schrift gelesen zu haben, diese Weise in dem Werkchen: Ein einziger Schulmeister unter 1000 Kindern in Einer Schule. Aus dem Englischen übersetzt, mit Anmerkungen von Natorp. Duisburg und Essen 1808.

Die Lehreinrichtung beider Männer, welche deßhalb die Bell-Lancaster'sche oder der gegenseitige Unterricht genannt wurde, und deren reißende Fortschritte in mehreren, an Bildungsanstalten armen Ländern beschrieb Joseph Hamel in der Schrift: Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Entstehung und Ausbreitung durch Bell, Lancaster und Andere. Ausführliche Beschreibung seiner Anwendung in den englischen und französischen Elementarschulen. Paris 1818. Teutsch im Auszuge mit Bemerkungen von Harnisch. Breslau 1819.

Da jedoch wenige Schullehrer Gelegenheit und Zeit besitzen werden, diese ausführlichen Schriften zu lesen, so möge das Wesentlichste über die Weise, wie die Monitoren die Unterrichts-Gegenstände behandelten, hier noch eine Stelle finden.

Lesen und Schreiben eröffneten die Reihe der Unterrichs-Gegenstände, und wurden Anfangs in Verbindung mit einander gelehrt. Den Neu-Aufgenommenen schrieben die Monitoren auf Tischen, deren Platten mit Sand bestreut waren, die Buchstaben mit dem Finger vor, (was Bell bei den Malabaren in Ostindien gesehen hatte,) und gaben dabei die Namen derselben so lange an, bis alle Schüler sie kannten. Darauf schrieben die Kleinen sämmtliche Buchstaben auf Schiefertafeln und setzten sie hier und an aufgeklebten Wandtafeln zu Sylben und Wörtern zusammen, jedoch ganz nach der Buchstabirmethode, und erst in den obersten Klassen schrieben die Kinder auf Papier. Auch dieß geschah Wort für Wort nach dem Kommando.

Das Rechnen wurde in 12 Abtheilungen so gelehrt, daß jeder Monitor ohne alle Erklärung die aufgeklebten und schön ausgerechneten Exempeln stückweise vorsagte und so lange nachsprechen ließ, bis Alle sie aus dem Kopfe sprechen und also auch nachahmen konnten.

Der Religions-Unterricht endlich wurde so betrieben, daß Bell, welcher ein Geistlicher der englisch-protestantischen Kirche war, den Landes-Katechismus und einige Gebete durch Vorsprechen der Monitoren auswendig lernen, und dann Fragen darüber, welche ebenfalls sammt Antworten

auf Wandtafeln geklebt waren, so lange ablesen ließ, bis Monitoren und Schüler sie auswendig konnten. Lancaster aber, welcher die Ansicht hegte, daß keine Religionspartei durch Einführung eines bestimmten konfessionellen Religions-Lehrbuches von dem Besuche der allgemeinen Volksschule ausgeschlossen werden dürfe, ließ nur Bibelsprüche, Psalmen, Lieder und Gebete mit und ohne Fragen aufkleben, und durch häufiges Ablesen auswendig lernen.

Außer diesen Gegenständen wurde in den Bell-Lancaster-Schulen Nichts gelehrt, als später noch das Nähen, und unmittelbaren Unterricht vom Lehrer erhielten fast nur die Monitoren.

§. 75.

Fortsetzung.

Würde ein teutscher Schullehrer diese Einrichtung und Lehrweise gerade so in seine Schule einführen, wie Bell und Lancaster sie erfanden, so würde er sich — obwohl der gegenseitige Kinder-Unterricht in den vielen Ländern, welche früher des allgemeinen Volksschul-Unterrichts fast ganz entbehrten, segensreich wirkt — doch eines beklagenswerthen Rückschrittes schuldig machen, weil in Teutschland das Volksschulwesen bereits eine solche Höhe erreicht hat, daß sich die Mängel des gegenseitigen Unterrichts nicht verbergen können.

Der eigentliche Bell-Lancasterianismus schließt nämlich mehrere und sehr wichtige Gegenstände von dem Schulunterrichte ganz aus; behandelt die wenigen, welche er in den Unterrichtskreis zieht, auf eine höchst unmethodische, weder die Denkkraft bildende, noch das Herz veredelnde Weise; würdigt insbesondere den Religions-Unterricht zu einem leeren Wortkram herab; lähmt die Wirksamkeit des Lehrers durch Beschränkung seines unmittelbaren Einwirkens; zerreißt das schöne Band, das Lehrer und Schüler umschlingen soll durch die allzumilitärische Behandlungsweise; und wirkt selbst nachtheilig auf die Charakterbildung durch die unglückliche Wahl der Belohnungs- und Strafmittel, wie durch das herrische Wesen, zu welchem die Monitoren so leicht verleitet werden.

Deßhalb haben sich namhafte teutsche Pädagogen gleich vom Anfange an gegen diese Lehrweise erklärt. Der berühmte Kanzler Niemeyer in Halle urtheilte in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts §. 340., nachdem er die guten Seiten des gegenseitigen Unterrichts anerkannt hatte: „Das aber, was doch immer bei jedem Schulunterrichte Hauptsache ist, die Erweckung des eigenen vernünftigen Nachdenkens, die Erregung der geistigen Kräfte, die Verdeutlichung der Begriffe durch Umtausch der Ideen, durch Fragen und Antworten, dieß kann auf dem Wege jener Methode schwerlich erreicht werden;" und schloß nach wiederholter Anerkennung des Guten in dieser Lehrform mit dem Ausrufe: „Dennoch verhüte der gute Geist der teutschen Volksbildung, daß der Unterricht durch blinde Nachahmerei dieses Lehrsystems nicht in einen allgemeinen Mechanismus ausarte. Eine solche Nachahmung des Auslandes wäre der unglücklichste pädagogische Rückschritt, den wir thun könnten." Professor J. J. Wagner (einer der verehrungswürdigen Lehrer des Verfassers) sagte in seinem System des Unterrichts S. 8.: „Die jetzt so beliebte Bell-Lancaster'sche Methode des gegenseitigen Unterrichts ist ein treffliches Mittel zur Belebung des Gemeingeistes unter den Schülern, so bald man diese Methode nur auf das beschränkt, was im Unterrichte mechanisch ist, wie z. B. das Nachmalen der Schriftzüge. Will man diese Methode auch auf den Unterricht anwenden, der zum Denken auffordert, und Begriffe methodisch entwickeln lehrt; so muß sie höchst nachtheilig wirken, indem sie das eben Gelernte, noch ehe es verdaut worden, wiederzugeben zwingt, und nöthigt, Lehrer zu sein, ohne Gewalt über die Sache und Freiheit des Geistes zu haben. Auf solchen Unterricht angewandt, würde diese Methode den Geist der Schüler ertödten, und eine unausstehliche Pedanterei in die Schule bringen." Natorp (Ober-Konsistorial-Rath in Münster), welcher 1808 durch Uebersetzung der Schuleinrichtung Lancaster's auf diese Erscheinung aufmerksam gemacht hatte, sah sich genöthiget, 1817 selbst Bemerkungen über die von Bell und Lan-

caster eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart herausgeben, worin er unter Anderem sagt: „Ihr Bestes ist unser Schlechtestes, und was von ihren Freunden als vollkommen ausgegeben wird, verwerfen wir als planloses Machwerk; was sie einführen wollen, haben wir schon längst auszurotten gesucht.“ Harnisch endlich (der verdienstvolle Seminar-Direktor in Weißenfels) urtheilte in den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht 1832, S. 291.: „In den eigentlichen Lancaster'schen Schulen sind die Lehrschüler wahre Lehrräder in einer Lehruhr, die ein Mensch, genannt Lehrer, alle Morgen aufzieht, welcher, wenn sie aufgezogen ist, sich ziemlich zurückziehen, und wenigstens noch nebenbei, wie erzählt wird, Walter Scott'sche Romane lesen kann.“

§. 75.

Fortsetzung.

Da jedoch in der Bell-Lancaster'schen Schuleinrichtung auch manches Lobenswerthe und Nachahmungswürdige liegt, insbesondere die feste Begränzung und Abstufung des Lehrstoffes, die genaue Klassifikation der Schüler nach ihren Kenntnissen, die Behandlung eines Unterrichts-Abschnittes bis zur vollkommenen Einprägung, die Vermehrung der Lehrkräfte und Schärfung der Aufsicht, wie auch die Gewöhnung der Kinder an strengere Ordnung und regere Thätigkeit, die Förderung ihrer Gesundheit durch abwechselndes Stehen und Sitzen und namentlich auch der geminderte Nachtheil der Schulversäumnisse, indem man die zurückgekommenen Schüler genau wieder da einreihen kann, wohin sie passen; so haben es teutsche Pädagogen unternommen, die Bell-Lancaster'sche Erfindung in der Art in unsere vaterländischen Schulen einzuführen, daß sie nur das Beifallwerthe beibehielten, das Nachtheilige aber in den Erziehungsmitteln, wie in der Unterrichtsweise auf eine dem Höhepunkte des teutschen Schulwesens möglichst entsprechende Weise verbesserten.

Dieß geschah zunächst in dem Herzogthume Schleswig, wo 1819 in Eckernförde eine Normal- oder Musterschule nebst einem Schullehrerseminar für diese Weise des Schulhaltens eingerichtet, und dieselbe zum Unterschiede von der Bell-Lancaster'schen die wechselseitige Schuleinrichtung genannt wurde.

Schon die Beschreibungen dieser wechselseitigen Schuleinrichtung von Diekmann, Schlüter und Anderen zogen die Aufmerksamkeit der teutschen Schulmänner auf dieselbe; noch mehr aber die Reise des Seminardirektors Harnisch von Weißenfels nach Altona, Rendsburg, Eckernförde und Schleswig, und seine Empfehlung der neuen Weise des Schulhaltens in Diesterweg's Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht 1832. Band V. S. 253 ff.; so wie auch, daß der rühmlich bekannte Konsistorialrath und Seminar-Direktor Zerrenner in Magdeburg sich entschieden für dieselbe erklärte, als er im Herbste 1831 von seiner erleuchteten Regierung das zu jährlichen pädagogischen Reisen bestimmte Stipendium mit dem Auftrage erhielt, die neue Schulhaltungsmethode in Schleswig und Holstein kennen zu lernen.

Da die wechselseitige Schuleinrichtung eine so wichtige Erscheinung auf dem Gebiete des Volksschul-Unterrichts ist, und dem einzelnen teutschen Lehrer schwerlich die Mittel zu Gebote stehen, die vielen einzelnen Schriften zu lesen, welche darüber erschienen sind, so dürfte das Wesentlichste derselben hier nicht am unrechten Orte sein.

Das Lehrzimmer ist möglichst groß. An einer Wand befinden sich gewöhnlich der erhöhte Lehrtisch, eine Lehr- und Notentafel, eine Ordnungstafel mit gezogenen Fächern zum Anschreiben der Uebungen, eine graue Warnungstafel zur gelinden Erinnerung für die im Fleiße und Wohlverhalten Nachlassenden, eine schwarze Straftafel zur Züchtigung derer, die in der Faulheit und im Ungehorsame beharren, und endlich ein Schrank zur Aufbewahrung der Lehrmittel. An den drei andern Wänden sind zuvörderst so viele fortlaufende Nummern

an einem handbreiten, grau angestrichenen Brette angeschrieben, als die Schule Kinder zu fassen pflegt. Jeder Neuaufgenommene erhält eine solche Lauf-Nummer, welche 15 Zoll von der andern entfernt ist, und behält diese seine ganze Schulzeit hindurch. Kommt er in die Schule, so stellt er sich unter seine Nummer, hängt dort seine Mütze auf und wartet, bis seine Nummer zu irgend einer Uebung abgelesen wird. Ebenso kehrt er nach jeder Uebung an seinen Platz an der Wand zurück, und erwartet die neue Bestimmung seiner Nummer, die ihn der Kürze wegen statt des Namens bezeichnet.

Außerdem hängen die kleinen Lehrgehilfen an diesen drei Wänden die Lese-, Schreib- und Rechentabellen, die Vorlegeblätter und Landkarten täglich in der Art herum, daß die Schüler stets die durchzumachenden Uebungen vom Anfange bis zum Ende vor sich sehen; jedoch werden die täglich an die Wand gehängten Lehrmittel durch eine herumlaufende eiserne Stange vor möglicher Beschädigung der sich bewegenden und anlehnenden Schüler geschützt.

Vor den Bänken der Schüler der Unterklasse steht gewöhnlich auch ein Sandtisch, etwas über 2 Schuh hoch, so eingerichtet, daß man die Tischplatte aufschlagen kann, und daß sich dann unter derselben eine rechteckige Vertiefung vorfindet, einen halben Zoll tief, und so angebracht, daß der hineinzuschüttende feine Sand durch einen Schieber leicht geebnet werden kann. Unter dieser Vertiefung befindet sich eine Schublade zur Aufnahme des durch den Schieber weggeschafften überflüssigen Sandes und zur Aufbewahrung der hölzernen, etwa 9 Zoll langen, bis zur Dicke eines Federkieles zugespitzten Stäbchen, mit welchen die neuaufgenommenen Kinder die ersten Buchstaben in den Sand schreiben.

Manche Schulen haben statt des Sandtisches die Vertiefung unter der Tischplatte mit Schiefer ausgelegt, damit die Kleinen nicht so viele Schiefertafeln zerbrechen, und schützen den Schiefer durch die herabgelassene Tischplatte vor Beschmutzung und Verkritzung.

Die Kinder sitzen auf Subsellien oder Schreibbänken, die von einander immer einen Schuh und von der Wand drei Schuh und darüber entfernt sind, damit Raum da ist zur Nachhilfe und Beaufsichtigung, wie zu den Lehrübungen an den Wänden. Unter der schrägen Platte der Subsellien befindet sich ein Brett zur Aufbewahrung der Bücher und Schreibgeräthe für die Schüler.

Den eigentlichen Unterricht ertheilt in den teutschen Lancasterschulen der Lehrer selbst und zwar in allen Gegenständen, besonders in der Religion, und bedient sich stets einer von ihm frei gewählten Methode, wie Zerrenner sich ausdrückt in seiner Schrift über das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung, S. 18.: „Der Lehrer soll immer und in jedem Unterrichtszweige Lehrer sein und bleiben; er soll das Fortschreiten der Schüler von einer Stufe zur andern in jedem Unterrichtszweige selbst leiten; die wechselseitige Schuleinrichtung der Schüler unter sich soll also nicht sowohl Unterricht, als vielmehr nur Wiederholung und Einübung des bereits Erlernten sein. Es geht schon hieraus hervor, was jeder Blick in die Schulen, in denen die wechselseitige Schuleinrichtung herrscht, bestätigt, daß bei der wechselseitigen Schuleinrichtung gar nicht von einer besondern Methode des Unterrichts, sondern wirklich nur von einer Einrichtung der Schule die Rede ist. Der Lehrer ist und bleibt in allen Lehrfächern der Lehrende, und kann bei der wechselseitigen Schuleinrichtung sich ebensowohl, als bei der gewöhnlichen, jeder Methode bedienen, es ist ihm keine vorgeschrieben, auch liegt in dieser Schuleinrichtung Nichts, wodurch die gehörige und möglichst gute Qualifikation des Lehrers, wie Manche gemeint haben, entbehrlich gemacht werden könnte.“ Und S. 32.: „Nochmals bemerke ich hier, was schon erinnert ist, daß, wie es auch vorgeschrieben ist, in mehreren Lektionen, namentlich in der Religionslehre, in der biblischen Geschichte, in allen religiösen Gegenständen, in den Sprech- und Denkübungen, die Kinder

ohne Untergehilfen einzig und allein von dem Lehrer unmittelbar unterrichtet werden."

Ebenso wird in den teutschen Schulen mit wechselseitiger Einrichtung in allen Gegenständen Unterricht ertheilt, welche in den Lehrplan der Volksschulen aufgenommen sind, und überdieß noch in den Schleswig-Holsteinischen Erziehungs-Anstalten in der Musik, in verschiedenen Handarbeiten und im Turnen.

Die Monitoren heißen hier Gehilfen oder Helfer, müssen in demjenigen Gegenstande, in welchem sie Nachhilfe leisten sollen, wenigstens drei Kenntniß-Stufen höher stehen, als die von ihnen zu leitenden Mitschüler, und man sucht es gewöhnlich so einzurichten, daß nach und nach jeder Schüler in dem einen oder andern Lehrgegenstande Helfer wird, damit sich keiner etwas darauf einbildet.

Die Oberhelfer haben die Verpflichtung, sich eine Viertelstunde vor Anfang der Schule einzufinden, für Beheizung und Lüftung des Lehrzimmers zu sorgen, den kommenden Unterhelfern die sogenannten Amtsschilder, die nöthigen Tabellen und Griffeln auszutheilen, über dieselben und ihre Abtheilungen fortwährend Aufsicht zu führen, die Unfleißigen und Unfolgsamen, besonders wenn der Lehrer selbst unmittelbar unterrichtet, aufzuschreiben und zur Anzeige zu bringen, und am Schlusse der Stunde die ausgetheilten Lehrmittel wieder einzusammeln.

Die Unterhelfer achten darauf, daß die ihnen zugewiesenen Schüler (im Lesen gewöhnlich 3, im Rechnen 4, im Schreiben 6 bis 7 an der Zahl) an die bestimmten Plätze gehen und die vorgeschriebenen Uebungen vornehmen. Die Leser halten sie insbesondere an, richtig und deutlich, jedoch nicht allzu laut zu lesen, und die Schreiber, die Feder richtig zu halten und die Vorschriften zu beachten. Unfleißige und Ungehorsame zeigen sie am Ende der Uebung dem Lehrer an, welchem in der Stundenordnung gegen den Schluß jeder Stun-

de eine Zeit zur Durchsicht der unter Aufsicht der Unterhelfer gefertigten Selbstbeschäftigungen bestimmt ist.

Für den Fall, daß ein Helfer verhindert ist, in die Schule zu kommen, sind *Reserv-Gehilfen*, *Ersatzhelfer* ernannt; und außerdem gibt es auch noch Ordnungs-Aufseher, Wände-, Bücher- und Griffel-Aufseher, Tabellen-Ordner, Stuben-, Schwämme- und Dintenfässer-Reiniger, Boten für die Gänge, Aufseher in der freien Zwischenzeit und für Reinhaltung des Fußbodens u. dgl.

Die *Stundenzeit* ist so vertheilt, daß zwei oder drei Abtheilungen nach einander innerhalb einer Stunde unmittelbaren Unterricht vom Lehrer erhalten, und daß immer diejenigen Abtheilungen, mit welchen dieser sich nicht unmittelbar beschäftigt, von den Helfern eingeübt und geschult werden. Z. B. $\frac{5}{6}$ Stunde biblische Geschichte die eine Abtheilung bei dem Lehrer, die andere Schreiben bei den Helfern, und $\frac{1}{6}$ Stunde Gedächtnißübungen; oder $\frac{5}{6}$ Stunde Geographie, $\frac{1}{6}$ Stunde Stylübungen; $\frac{1}{2}$ Stunde Schreiben und Lesen, $\frac{1}{4}$ Stunde Anschauungs-Unterricht und $\frac{1}{4}$ wieder Schreiben und Lesen mit einer anderen Abtheilung unter Leitung des Lehrers u. dgl.

Die *Aufeinanderfolge der Unterrichts-Gegenstände* wird entweder täglich von dem Lehrer an die sogenannte Ordnungstafel geschrieben, oder es treten die Schüler jedesmal nach einer Uebung unter ihre Wand-Nummern und erwarten mündlich die neue Bestimmung.

Zu diesem Zwecke hält sich der Lehrer ein *Lektionstagebuch*, welches zugleich die Tages- und Stundenzeit, die Klassen- und Uebungsstufen, die Helfer und Schüler derselben, (jedoch mit Nummern statt mit Namen) enthält, und welches außerdem noch in der Rubrik „Bemerkungen" als Schulversäumnißliste dient. Zur richtigen Fortführung des Lektionstagebuches legt sich der Lehrer auch ein sogenanntes *Hilfsprotokoll* an, d. i. ein Verzeichniß sämmtlicher Schüler nach den Uebungsstufen in jedem einzelnen Lehrfache, und trägt in dasselbe die täglichen Vor- und Rückschritte eines Kindes sorgfältig ein.

Die Lehrmittel sollen in den Schleswig-Holsteinischen Schulen mit wechselseitiger Einrichtung ebenfalls wesentlich besser sein, als die in den Bell-Lancaster'schen Schulen; wenigstens erklärte Zerrenner die für die genannten beiden Herzogthümer bearbeiteten Tabellen zum Lese-, Schreib- und Rechen-Unterricht, welche mit zwei Heften Begleitungsblätter im Drucke erschienen sind, im Ganzen für „höchst zweckmäßig".

Ebenso hat auch die Schulzucht unverkennbar Verbesserungen erhalten, und das Spielende und Lächerliche in den Belohnungen und Strafen wurde gleich sehr beseitigt, wie die zu mächtige Aufregung des Ehrgefühles. Die Schulgesetze, welche in der Schule hängen, und öfters vorgelesen, auch bisweilen erklärt werden, sind kurz, einfach, deutlich und sehr zweckmäßig, jedoch nicht in Bibelworten abgefaßt, und enthalten auch keine Strafbestimmungen. Ein sogenanntes Sittenprotokoll enthält die Nummern sämmtlicher Schüler, und dient dazu, während des Unterrichts oder nach demselben auf eigene Beobachtung oder auf Angabe der Helfer Zeichen des Lobes oder Tadels durch Kreuze oder Punkte einzutragen. Aus diesem Sittenprotokolle wird das Ergebniß über Fleiß und Wohlverhalten am Schlusse jeder Woche in das Zensurbuch eingetragen, und in einer Erbauungsstunde kurz den treffenden Schülern an das Herz gelegt. Am Schlusse eines jeden Halbjahres aber wird aus dem Zensurbuche die allgemeine Zensur zusammengestellt und bei der Schulprüfung vorgelegt.

Besondere Belohnungen gibt es fast gar nicht. Selbst mit dem Lobe ist man sehr sparsam, und nur nach den halbjährigen Prüfungen werden Preißbücher mit Vorsicht ausgetheilt.

Die Strafen sind: verweisender Blick, Verweis mit Worten unter vier Augen, Verweis vor den Helfern, vor der Klasse, vor der ganzen Schule, Nachsitzen oder in der Schule Bleiben unter Auffsicht des Lehrers oder eines Helfers, Aus-

schließung von einem gemeinschaftlichen Vergnügen, Anschreibung der Nummer, des Anfangsbuchstabens, des ganzen Namens an die graue Warnungstafel, und zuletzt, wenn der Name innerhalb 12 Wochen 5 mal an die graue Warnungstafel geschrieben wurde, Anschreiben desselben an die schwarze Straftafel, womit das Alleinsitzen auf einem schwarzen Strafschemel verbunden ist. Schon zu dieser Strafe läßt man es wo möglich nie kommen, zur Anwendung des Stockes noch weniger, zum Karzer nie.

Vgl. Diekmann, Briefe, darstellend die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem Bestehen in der Normalschule zu Eckernförde, 2te Aufl. Altona 1826.

Schlüter, Versuch einer in's Einzelne gehenden Darstellung der wechselseitigen Schuleinrichtung. Schleswig 1839.

Zerrenner, über das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung. Magdebg. 1832.

Harnisch aus seinem Tagebuche, auf einer Reise in Nordteutschland im August 1831 geführt, in Diesterweg's Rhein. Blättern 1832, Band V., S. 286 ff.

§. 77.

Beschluß.

Diese bedeutenden Verbesserungen, welche die Bell-Lancaster'sche Schuleinrichtung in den teutschen Herzogthümern Schleswig und Holstein erhalten hatte, bestimmte schon Harnisch, obwohl er auf drei Uebelstände derselben aufmerksam machte, nämlich, daß sie das gemüthliche Band zwischen Lehrer und Schüler leicht zerreißen, daß sie einzelne Schüler leicht herrisch machen, und daß sie die eigentliche Denkkraft zu sehr in den Hintergrund drängen könne, doch zu folgendem Urtheile (s. Rheinische Blätter 1832. S. 295.) „Die Vortheile bei einer gut geleiteten Schule sind größer, als die Nachtheile, und ich muß es unumwunden aussprechen, daß die Kinder in einer solchen Schule rascher lesen und rechnen lernen können, als in einer andern, weil sie mehr Uebung haben. Deßhalb wünsche ich denn heut', wie vor 16 Jahren, daß in meinem Vaterlande die Schleswig-Holsteinische Form des Lancasteria-

nismus, oder eine noch bessere in Freischulen, oder überhaupt in den Schulen, wo man noch immer im Verhältniß der zu bearbeitenden Schülermassen zu wenig Lehrkraft in einem Lehrer hat, angewandt werden möge. Und so mir Gott Kraft gibt, so denke ich selbst, dieß zu thun. Allein verhehlen muß man es sich nicht, daß ein Lehrer, der eine solche Schule gut führen will, keine leichte Arbeit hat, und daß deßhalb viele Schulen neuer Ordnung eben so schlecht sein werden, als Schulen alter Ordnung, nicht, weil die Sache schlecht ist, sondern weil es den Personen an der rechten Kraft oder an dem rechten Willen fehlt. Selbst die Schule am Christianspflegehause kann keine Musterschule genannt werden, noch weniger die Stadtschule in Eckernförde. Am besten habe ich die Armenschule in Rendsburg und die Waisenschule in Altona gefunden. Sie stehen höher, als die Schule am Christianspflegehause und können Einen wahrlich für die neue Schulform einnehmen. Das aber liegt in den Personen. Dagegen habe ich auch Schulen gesehen, die ich nicht nennen will, worin die Abtheilungen einen choatischen Wirrwarr bildeten, die Kinder spielten, statt zu lernen, und die Lehrer sich am meisten auf einen guten Ochsenziemer zu verlassen schienen. Auch bemerkte ich in mehreren Schulhäusern, daß die Kinder die Tabellen mehr gemißbraucht, als gebraucht hatten. Doch das ist nicht gegen die Sache, denn schlechte Lehrer werden sich bei allen Schuleinrichtungen finden."

Zerrenner aber ging noch weiter, widerlegte die drei von Harnisch angeführten Nachtheile der wechselseitigen Schuleinrichtung in dem Anhange zu der angeführten Schrift, und empfahl die Einführung derselben in den teutschen Schulen unbedingt, jedoch sollte sie nicht durch Zwang und Befehl, nicht anders, als wohl vorbereitet und durchaus regelrecht, durch offene Darlegung ihres Wesens und Wirkens und durch die unterstützende Hilfe, wie unter der steten Aufsicht und Leitung der Schulbehörden geschehen. (s. S. 94.) Alsobald traten auch an mehreren Orten, besonders in Preußen unter Begünstigung

des Oberschul- und Regierungsraths Zeller und des Regierungsschulraths Kawerau Schulen mit wechselseitiger Einrichtung in das Leben z. B. in Weißenfels unter Harnisch (beschrieben in den Rheinischen Blättern 1833. Bd. VII., S. 1. ff.) in Magdeburg unter Zerrenner, in Aschersleben unter Lüben u. a. a. O.

Doch als im Sommer 1836 der ebenfalls verdienstvolle Seminardirektor Diesterweg von Berlin nach Eckernförde reis'te, und sich in seinen „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise" fast ganz gegen die wechselseitige Schuleinrichtung aussprach, wurde die Sache von Neuem in Berathung gezogen, und bildet jetzt eine pädagogische Streitfrage. Diakonus Peters in Flensburg, Pastor Römekamp in Kosel, Zerrenner, Sickel und Andere vertheidigten die wechselseitige Schuleinrichtung; Schuldirektor Gräfe in Jena; Schulrath Striez und der berühmte preußische Provinzial-Schulrath Otto Schulz prüften dieselben unparteiisch in der Allgemeinen Schul-Zeitung und dem Schulblatte für die Provinz Brandenburg; Diesterweg aber zog auf's neue gegen sie zu Felde in seinen Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik, Essen 1837. und in den Rheinischen Blättern 1838. Bd. XVIII., S. 133 ff. und theilte daselbst S. 150 ff. Auszüge aus dem Briefe eines ungenannten Lehrers mit, die allerdings auf die Erfolge der wechselseitigen Schuleinrichtung in Schleswig und Holstein ein nachtheiliges Licht werfen, und jeden besonnenen Pädagogen bestimmen müssen, sich sein Urtheil bis zur eigenen Anschauung, oder zur völligen Beendigung des Streites vorzubehalten.

§. 78.

b) Der Sonntagsschule.

aa) Unter mehreren Lehrern.

Da die Zahl der jungen Leute, welche vom 12ten oder 13ten bis 18ten Lebensjahre die Sonntagsschule besuchen, ohn-

geachtet viele in höhere Bildungsanstalten übergehen, in größern Orten oft sehr anwächst, so hat man es für zweckmäßig erachtet, sie unter zwei oder mehrere Lehrer zu theilen.

In diesem Falle kann man verschieden verfahren.

1) Man trennt die Sonntagsschüler nach dem Geschlecht und gibt einigen Lehrern die Jünglinge, andern die Jungfrauen, wie z. B. in Nürnberg. Daß diese Eintheilung bei jungen Leuten, welche in einem solchen Alter stehen, jeder andern vorzuziehen sei, wird Niemand in Abrede stellen, und ihr müssen selbst diejenigen beipflichten, welche der Vereinigung der Geschlechter in Werktagsschulen das Wort reden.

2) Man theilt Schüler und Schülerinnen nach Alter und Kenntnissen in so viele Klassen, als Lehrer verfügbar sind, und läßt sie dann ebenso, wie in den Werktagsschulen von den niederen Klassen in die höheren aufrücken. Diese Einrichtung besteht z, B. in Weißenburg.

3) Man theilt die Unterrichtsgegenstände unter die vorhandenen Sonntagsschullehrer aus, so daß die Schüler ebenfalls immer beisammen bleiben, aber die Lehrer, als Fachlehrer, wechseln, wie es z. B. in Hof geschieht. Endlich

4) Man trennt die Jugend nach städtischen Schulbezirken, welche in der Regel den Kirchensprengeln entsprechen, und stellt für jeden Bezirk, oder jede große Vorstadt einen einzigen Lehrer auf, unter welchem dann die Sonntagsschüler und Schülerinnen ebenso vereinigt lernen, wie in jedem Dorfe, wo überhaupt nur Ein Lehrer angestellt ist.

§. 79.

bb) Unter Einem Lehrer.

Ist nur Ein Lehrer für die Sonntagsschüler vorhanden — und dieß wird in allen Orten der Fall sein, wo entweder nur Ein Schullehrer angestellt ist, oder wo die Mittel fehlen, mehrere dafür zu besolden — so kann (natürlich mit höherer

Genehmigung) dieser einzige Lehrer wieder seine Schüler verschieden eintheilen und unterrichten.

1) Entweder er unterrichtet an einem Sonntage nur die Jünglinge, am andern nur die Jungfrauen, was in Einer Beziehung zweckmäßig ist, aber in der andern nicht, weil es die Unterrichtszeit für beide Theile um die Hälfte verkürzt. Oder

2) der Lehrer unterrichtet jedes Geschlecht an jedem Sonntage allein, was ebenfalls die Zeit des Unterrichts für jedes Geschlecht verkürzen würde, falls der Lehrer nicht doppelt so lang unterrichtet, als außerdem. Oder

3) er behält Schüler und Schülerinnen beisammen, setzt die Jünglinge voran, um sie näher im Auge zu haben, und unterrichtet sie stets gemeinschaftlich.

Diese Einrichtung findet am häufigsten Statt, und dürfte auch das Meiste für sich haben.

---

2. Vertheilung des Lehrstoffes nach der Klassenzeit oder Klassenziele.

§. 80.

Nothwendigkeit, den Lehrstoff nach den einzelnen Klassen einzutheilen.

So gewiß dem Lehrer vorgesteckt werden muß, bis zu welchem Grade von Kenntnissen und Fertigkeiten er seine Schüler bei dem Austritt aus der Schule in den einzelnen Unterrichts-Gegenständen zu bringen hat; so gewiß müssen auch für die einzelnen Klassen die sogenannten Klassenziele festgestellt werden, oder diejenigen Stufen des Fortschrittes, welche am Schlusse jedes Jahres mit der oberen Abtheilung aller einzelnen Klassen, wenigstens der Mehrzahl nach, erreicht sein müssen.

Die Aufstellung von Klassenzielen ist nothwendig, um den trägen Lehrer zu spornen, den zerstreuten und leicht auf andere Gebiete sich versteigenden auf das zurückführen, was geschehen soll, und dem, der immer versucht und nach neuen Methoden hascht, eine Schranke zu setzen; sie ist nothwendig, um Lieblingsgegenstände des Lehrers nicht auf Kosten anderer treiben zu lassen und eine gleichmäßige Bildung des Schülers zu erzielen; und sie ist endlich auch deßhalb nicht zu umgehen, damit der eitle, bei Prüfungen gerne glänzende Lehrer verhindert wird, mit einigen fähigen Schülern vorzunehmen, was der nächst höheren Klasse angehört, und damit auch die vorgesetzten Schulbehörden einen sichern Maßstab für die an die einzelnen Klassen zu stellnden Forderungen erhalten.

v. Denzel sagt in der Einleitung zur Erziehungs- und Unterrichts-Lehre, 2te Aufl. S. 111.: „Für jedes Jahr müssen die Kurse in allen Klassen bestimmt abgesteckt sein. Dem Lehrer muß strenge vorgeschrieben werden, bis wohin er es in einem Jahre zu bringen habe. Das fordert in einer Schule die Ordnung."

„Nicht wenige Lehrer arbeiten gerne in's Breite, und würden nie an's Ziel kommen, wenn man ihnen ganz freie Hand ließe, bis wohin sie es in einem gegebenen Zeitraume bringen wollen. Andere, und gerade die Aufstrebenden, Besseren, experimentiren fortwährend, und zwar auf Kosten ihrer Schüler, und kommen auch darum nie zu Ende, wenn man ihnen nicht vorschreibt, wie weit sie es in einer bestimmten Zeit müssen gebracht haben. Den Trägen aber polstert eine solche Liberalität durch eine freie Hingebung des ganzen Unterrichtsstoffes ein sanftes Ruhekissen, auf welchem sie ihrer Gemächlichkeit pflegen. Wo aber stehende Klassen unter verschiedenen Lehrern errichtet sind, da sind solche genau abgesteckte Kurse unumgänglich nöthig, damit jeder Lehrer stets wisse, was er voraussetzen, und auf was er bauen dürfe. Was endlich die Vorsteher und Visitatoren der Schulen betrifft, so bedürfen sie eines solchen Maßstabes in Absicht auf den Umfang dessen, was geleistet worden, für ihr Urtheil um so mehr, weil man die intensiven Mängel der Schule bei einer öffentlichen Prüfung leicht unter einer gewissen glänzenden Hülle verstecken kann."

§. 81.

Rücksichten bei der Vertheilung des Lehrstoffes oder der Aufstellung von Klassenzielen.

Soll der Lehrstoff nach Klassen zweckmäßig abgestuft, und soll für jede Klasse das zu erreichende Ziel aufgestellt werden, so wird man vor Allem die Forderungen für die einzelnen Klassen nicht zu hoch stellen dürfen, damit nicht dieselben Übelstände eintreten, wie bei zu hoch gestellten Zielen überhaupt.

Der Lehrer muß wirklich im Stande sein, mit der großen Mehrzahl der Schüler, auch wenn diese nur mit gewöhnlichen Anlagen begabt sind, das vorgeschriebene Klassenziel zu erreichen, und darf sich nicht genöthigt sehen, die Masse der Schüler zu vernachlässigen, um nur mit einigen wenigen das zu leisten, was überspannter Weise gefordert wird. Aber auch das richtig aufgesteckte Klassenziel wird der Lehrer nicht mit allen Schülern, wenigstens nicht in jedem Jahre erreichen, weil sich fast in jeder Schule und selbst in höheren Anstalten immer Einzelne finden, die von Natur so geistesschwach, oder so unaufmerksam und träge sind, daß alle Anstrengungen des Lehrers scheitern, sie mit den Besseren in gleichen Schritt zu bringen.

Sodann wird das Klassenziel so wenig, als das Schulziel in allgemeinen Ausdrücken zu bezeichnen sein (z. B. für den Sprach-Unterricht in der Unterklasse nicht: Erste Regeln der Sprachlehre oder Begründung des Sprach-Unterrichts; denn da fragt es sich dann erst, welches die ersten Regeln der Sprachlehre seien); sondern es muß genauer und so angegeben werden, daß der Lehrer im Stande ist, sich nach den gegebenen Klassenzielen die Monats- und Wochenziele für die einzelnen Abtheilungen seiner Schule selbst abzustecken.

Daher möchten die Klassenziele zugleich die Grundzüge des ganzen Lehrganges enthalten, und durch ihre Aneinanderreihung die ganze Bahn bezeichnen dürfen, welche das Kind

während seiner ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsfächern zu durchlaufen hat.

Wollte man jedoch dem Lehrer auch die Monats- und Wochenziele vorschreiben, oder gar den Lehrstoff — wie es wirklich geschehen ist — in Stundenportionen vertheilen und fordern, daß in jeder Woche oder Stunde nicht weniger und nicht mehr gelehrt werde, als angegeben ist; so würde man sich gegen die Natur des Kindes und das Wesen des bildenden Unterrichts schwer versündigen, und zugleich den Lehrer in unerträgliche Fesseln schmieden.

v. Denzel sagt a. a. O. S. 113.: „Weiter aber soll man den Lehrer nicht beengen, und ihm nicht etwa halbjährige Kurse abstecken. So wie er nie stille stehen darf, und seine Arbeit jedes Jahr besser machen soll, so muß er auch die Macht haben, manches im vorigen Kursus kürzer Gefaßte im folgenden weiter auszuführen, manches Unnöthige wegzulassen, manches in einer veränderten Ordnung dem Kinde beizubringen. Jede zu enge Vorschrift in Absicht auf den Unterricht lähmt den Lehrer, und thut dem Mechanismus Vorschub. Nur wo man sich frei bewegen kann, wirkt der Geist selbstthätig und stets bessernd, und das wahre Unterrichtsleben waltet in der Schule.“

§. 82.

1) Klassenziele im Anschauungs-Unterricht.

Das Klassenziel des Anschauungs-Unterrichts ist zugleich das Schulziel, da dieser Lehrgegenstand seiner Natur nach ein blos vorbereitender Unterricht ist, und also mit der Elementar-Klasse abschließt. Wollte man ihn — wie leider geschehen ist — über die Grenzen der Elementar-Klasse ausdehnen, und durch Aufnahme der ganzen Geographie, Geschichte und Naturbeschreibung, ja einer ausführlichen Menschenkunde und selbst der Natur- und Formenlehre durch alle Klassen der Volksschule hindurchziehen, so würde dieß eine gänzliche Verkennung der Natur dieses Lehrgegenstands sein.

Es dürfte daher genügen, wenn die Kinder bei ihrem Austritte aus der Unterklasse die sie in dem Lehrzimmer, dem

väterlichen Hause, dem Dorfe oder der Stadt, in den Gärten, der Flur, den nahen Wäldern und Gebirgen umgebenden oder ihnen begegnenden Dinge im Allgemeinen kennen; die Haupt-Glieder ihres Körpers und deren Bestimmung anzugeben im Stande sind, auch den Blick zum Himmel und den wichtigsten Veränderungen in demselben aufgeschlagen haben, und durch dieses Alles zu einer aufmerksameren Beschauung dessen, was sie umgibt und was um ihnen vorgeht, so wie zu einem Ahnen des Zweckes aller Dinge, wie ihrer eigenen Bestimmung geführt worden sind.

§. 83.

2) Klassenziele im Lesen.

Vom Lese-Unterricht gebührt

a) der Unterklasse, nach vorausgegangenen Vorübungen im Sprechen und Zerlegen von Sätzen in Wörter, Sylben und Laute, das Lesen, Schreiben und Verbinden sämmtlicher Laute zu Sylben und kleinen Wörtchen. Darauf das Lesen von einfachen, zusammengezogenen und zusammengesetzten Sätzen, die aber aus lauter Wörter bestehen müssen, in welchen die Mitlaute nicht gehäuft sind. Dann die Erlernung der großen Buchstaben, einzeln und wie sie gerade in den zu lesenden Sätzchen vorkommen. Nun erst das Lesen einzelner Wörter mit gehäuften Mitlauten, und zuletzt, als Klassenziel, langsames, doch elementarisch-richtiges Lesen der ersten zusammenhängenden Stücke in der Fibel.

b) Die Aufgabe der Mittelklasse ist fertiges und sinnrichtiges Lesen sämmtlicher Stücke in der Fibel, der leichteren Lieder im Gesangbuche, wie der geschichtlichen Bücher in der heiligen Schrift.

Zum Beweise, daß die Kinder auch wissen, was sie lesen, müssen sie den wesentlichen Inhalt des Gelesenen, wenigstens in Antworten, wiedergeben können, und was das spätere Schönlesen betrifft, muß man in dieser Klasse mindestens darauf sehen, daß sich die Kinder nicht einen sogenannten Schul-

oder Leierton angewöhnen, wozu der Reim der Lieder so leicht verführt. Noch besser wird es sein, wenn in der Mittelklasse auch die ersten Regeln des schönen oder ästhetischen Lesens eingestreut werden, indem man auf reine, laute und kräftige Aussprache der Laute, besonders des a, o und u, des ai, ei und eu, des d und t, b und p dringt; wenn man die Dehnungs- und Schärfungszeichen fast übermäßig hören läßt; und wenn man auch Beachtung der Satzzeichen fordert, namentlich ein mäßiges Anhalten und gelindes Steigen der Stimme bei dem Komma, ein stärkeres bei dem Doppelpunkte, ein noch stärkeres bei dem Ausrufungszeichen und das stärkste bei dem Zeichen der Frage; und ebenso ein Sinken und fühlbares Ruhen der Stimme bei dem Strichpunkt, und ein völliges Verhallen derselben bei dem Schlußpunkte.

c) Der Oberklasse bliebe dann das eigentliche Schönlesen vorbehalten, d. i. ein Lesen mit Anmuth und Gefühl. Dazu gehört, außer allem Angeführten, noch sorgfältige Beachtung des verschiedenen Verhältnisses der Sylben, Wortarten und Sätze in Beziehung auf Stärke, Tonhöhe und Zeitmaß; ferner Uebung im Lesen von künstlichen Perioden, d. i. von Gliedersätzen mit förmlichen Hebungen und Senkungen; ebenso die Gabe, den Inhalt des zu Lesenden leicht aufzufassen, ja im Voraus zu ahnen, nebst starker Einbildungskraft, um sich schnell im Geiste in alle Lagen zu versetzen, und endlich ein zartes, tiefes Gefühl, um den Inhalt stets naturgetreu und mit ganzer Seelenhingebung dem Gehöre zuzuführen.

Die Lesestücke der Oberklasse dürften in folgender Ordnung folgen: Beschreibungen und Erzählungen, wie sie im ersten Lesebuche stehen, doch jetzt mit Sinn und Gefühl vorgetragen; schwerere Lieder und Gebete in dem kirchlichen Gesangbuche; Psalmen, Evangelien und Briefe in der heiligen Schrift; Briefe, Reden, Predigten, Gedichte und Gespräche, in einem höheren Lesebuche, gewöhnlich Kinder- oder Schulfreund genannt; und zuletzt Lesen von Handschriften der mar-

nigfachsten Art, deutliche und undeutliche, neue und alte, ohne und mit Abkürzungen.

§. 84.

3) Klassenziele im Schönschreiben.

Bei dem Schönschreib-Unterricht wird der Lehrstoff also zu vertheilen sein:

a) Die Unterklasse läßt, nach einigen Vorübungen und Winken über Stellung des Körpers und Haltung des Griffels, die kleinen Buchstaben der teutschen Kurrentschrift, aus Grundzügen entstehend, auf Schiefertafeln schreiben, in welche die nöthigen Schreib- oder Parallellinien eingeritzt sind, und verbindet jeden neugelernten Buchstaben sogleich mit einem oder zwei früheren zu einer Sylbe oder zu einem einsylbigen Wörtchen. Darauf lehrt sie das Schreiben der Ziffern neben und untereinander, damit sich nicht die Kleinen bei dem Rechen-Unterricht erst falsche Züge und ungleiche, dürre und allzukleine Ziffern angewöhnen, die Harnisch mit ausgetrockneten Regenwürmern vergleicht. Alsdann tritt ein großer Buchstaben nach dem andern ein, ebenfalls der Abstammung nach, und so, daß jeder neueingeübte große Buchstaben sogleich mit einigen kleinen zu einem kurzen Dingworte verbunden wird.

Das Schreiben von Wortverbindungen und Sätzen, wobei jede Zeile ein neues Wort enthält, später aber ein ganzer Satz auf Einer Zeile vorgeschrieben oder vorgelegt wird, bringt neuen Reiz in den Unterrichts-Gegenstand, bis im zweiten Schuljahre der Elementar-Klasse nach demselben Stufengange die fähigeren Schüler in lithographirte oder vom Lehrer linirte Hefte schreiben. Doch kann man nicht mehr fordern, als daß die Kleinen feste Grundstriche machen und die Buchstaben in großen rohen Formen so darstellen, daß das spätere Schönschreiben nicht erschwert, oder gar unmöglich gemacht wird.

b) Die Mittelklasse muß vorzugsweise auf Aneignung unserer teutschen Geschäftsschrift mit etwas schräger Richtung,

scharfen Ecken und kräftigen Grundzügen sehen, und deßhalb auf den Schiefertafeln, wie in den Heften mit der Wiederholung sämmtlicher Uebungen beginnen, und nicht eher ablassen, bis die Kinder sich einen festen, wenn auch Anfangs weniger schönen Zug angewöhnen; denn wer zu bald eine nette, zierlich geformte Handschrift sich aneignen will, auf den paßt jenes Urtheil Göthe's:

„Bist noch nicht sicher, und willst doch schon zierlich erscheinen;
Nur aus vollendeter Kraft gehet die Anmuth hervor."

Besondere Beachtung verdient in der Mittelklasse die Entfernung der Wörter und Sätze von einander, wie das Schönschreiben der Ziffern und Satzzeichen. Zur gesteigerten Uebung des Augenmaßes muß man allmählich eine Hilfslinie nach der andern weglassen. Geübtere Schüler kann man auch schon auf der Kehrseite jedes Blattes ohne Linien schreiben lassen, weil doch Etwas von der Vorderseite durchschimmert. Ebenso kann man sie auch zu einer zierlicheren Bildung der Buchstaben anhalten; doch ist das Klassenziel Regelmäßigkeit, Festigkeit und Ebenmaß.

c) Die Oberklasse vollendet den Schönschreib-Unterricht, indem zu der in der Mittelklasse erworbenen, regelrechten und kräftigen teutschen Handschrift das Gefällige und Leichte hinzugefügt wird. Daher werden hier für manche Buchstaben zur Abwechslung verschiedene Formen eingeübt; man lehrt die Zeichen für Münzsorten, Gewichte, Maße, Abkürzungen u. dgl. geschmackvoll darstellen; läßt Vorschriften in vergrößertem und verkleinertem Maßstabe abschreiben; fordert, daß dasselbe Wort und derselbe Satz in einem vergrößerten oder verkleinertem Raume dargestellt werde; zeigt, wie man mit gehörigem Augenmaße kürzere oder längere Auf- und Ueberschriften zu setzen habe, damit sie gerade in die Mitte des Blattes zu stehen kommen; und läßt während dieser Uebungen die Hilfslinien bis auf wenige Richtungsstriche und Punkte verschwinden.

nigfachsten Art, deutliche und undeutliche, neue und alte, ohne und mit Abkürzungen.

§. 84.

3) Klassenziele im Schönschreiben.

Bei dem **Schönschreib-Unterricht** wird der Lehrstoff also zu vertheilen sein:

a) Die **Unterklasse** läßt, nach einigen Vorübungen und Winken über Stellung des Körpers und Haltung des Griffels, die kleinen Buchstaben der teutschen Kurrentschrift, aus Grundzügen entstehend, auf Schiefertafeln schreiben, in welche die nöthigen Schreib- oder Parallellinien eingeritzt sind, und verbindet jeden neugelernten Buchstaben sogleich mit einem oder zwei früheren zu einer Sylbe oder zu einem einsylbigen Wörtchen. Darauf lehrt sie das Schreiben der Ziffern neben und untereinander, damit sich nicht die Kleinen bei dem Rechen-Unterricht erst falsche Züge und ungleiche, dürre und allzukleine Ziffern angewöhnen, die Harnisch mit ausgetrockneten Regenwürmern vergleicht. Alsdann tritt ein großer Buchstaben nach dem andern ein, ebenfalls der Abstammung nach, und so, daß jeder neueingeübte große Buchstaben sogleich mit einigen kleinen zu einem kurzen Dingworte verbunden wird.

Das Schreiben von Wortverbindungen und Sätzen, wobei jede Zeile ein neues Wort enthält, später aber ein ganzer Satz auf Einer Zeile vorgeschrieben oder vorgelegt wird, bringt neuen Reiz in den Unterrichts-Gegenstand, bis im zweiten Schuljahre der Elementar-Klasse nach demselben Stufengange die fähigeren Schüler in lithographirte oder vom Lehrer linirte Hefte schreiben. Doch kann man nicht mehr fordern, als daß die Kleinen feste Grundstriche machen und die Buchstaben in großen rohen Formen so darstellen, daß das spätere Schönschreiben nicht erschwert, oder gar unmöglich gemacht wird.

b) Die **Mittelklasse** muß vorzugsweise auf Aneignung unserer teutschen Geschäftsschrift mit etwas schräger Richtung,

scharfen Ecken und kräftigen Grundzügen sehen, und deßhalb auf den Schiefertafeln, wie in den Heften mit der Wiederholung sämmtlicher Uebungen beginnen, und nicht eher ablassen, bis die Kinder sich einen festen, wenn auch Anfangs weniger schönen Zug angewöhnen; denn wer zu bald eine nette, zierlich geformte Handschrift sich aneignen will, auf den paßt jenes Urtheil Göthe's:

„Bist noch nicht sicher, und willst doch schon zierlich erscheinen;
Nur aus vollendeter Kraft gehet die Anmuth hervor.“

Besondere Beachtung verdient in der Mittelklasse die Entfernung der Wörter und Sätze von einander, wie das Schönschreiben der Ziffern und Satzzeichen. Zur gesteigerten Uebung des Augenmaßes muß man allmählich eine Hilfslinie nach der andern weglassen. Geübtere Schüler kann man auch schon auf der Kehrseite jedes Blattes ohne Linien schreiben lassen, weil doch Etwas von der Vorderseite durchschimmert. Ebenso kann man sie auch zu einer zierlicheren Bildung der Buchstaben anhalten; doch ist das Klassenziel Regelmäßigkeit, Festigkeit und Ebenmaß.

c) Die Oberklasse vollendet den Schönschreib-Unterricht, indem zu der in der Mittelklasse erworbenen, regelrechten und kräftigen teutschen Handschrift das Gefällige und Leichte hinzugefügt wird. Daher werden hier für manche Buchstaben zur Abwechslung verschiedene Formen eingeübt; man lehrt die Zeichen für Münzsorten, Gewichte, Maße, Abkürzungen u. dgl. geschmackvoll darstellen; läßt Vorschriften in vergrößertem und verkleinertem Maßstabe abschreiben; fordert, daß dasselbe Wort und derselbe Satz in einem vergrößerten oder verkleinertem Raume dargestellt werde; zeigt, wie man mit gehörigem Augenmaße kürzere oder längere Auf- und Ueberschriften zu setzen habe, damit sie gerade in die Mitte des Blattes zu stehen kommen; und läßt während dieser Uebungen die Hilfslinien bis auf wenige Richtungsstriche und Punkte verschwinden.

Ist dieses Ziel in der teutschen Kurrentschrift erreicht, so dürfte es kein Ueberschreiten der Lehrgränze sein, wenn man, zumal in Knabenschulen, auch die lateinische oder, wie man sie bezeichnender nennt, die englische Schrift lehrte, ebenfalls nach der Abstammung aus Grundzügen. Ebenso dürften einzelne Schönschreibtalente selbst mit unserer altteutschen, wirklich schönen, zu Titeln vorzüglich geeigneten und ächt volksthümlichen gothischen Schrift bekannt gemacht werden, und es würde sich gut ausnehmen, wenn Sonntagsschüler von derselben auf den Titeln ihrer Hefte, bei den Ueberschriften ihrer Aufsätze, oder später bei den Inhaltsangaben der von ihnen gefertigten Landkarten und anderer Zeichnungen Gebrauch machten.

Als Schluß dieses Unterrichts-Gegenstandes, wenn auch erst in der Sonntagsschule, darf eine Anleitung zum Federschneiden, mit Uebungen an geringeren Kielen verbunden, nicht fehlen, weil ohne diese Kunst der Schreiber nie zur Selbstständigkeit gelangt.

§. 85.

4) Klassenziele im Rechnen.

Im Rechnen, und zwar stets in dem sich gegenseitig durchdringenden und unterstützenden Kopf- und Tafelrechnen zugleich, wird der Lehrstoff, wie folgt, zu vertheilen sein.

a) Die Unterklasse lehrt zuerst den Kleinen die Zahlen von 1 bis 10 auffassen, und läßt sie fleißig vorwärts und rückwärts zählen, vergleichen und schreiben. Ebenso übt sie dann die einzelnen Zehnerreihen ein, läßt die Grundzahlen mannigfach zusammen setzen, und lehrt damit das Addiren und Multipliziren mündlich und schriftlich. Zu diesem Zwecke prägt sie auch das Einmaleins ein, und wendet zuletzt das Gelernte in der einfachen Multiplikations-Regeldetri auf die Verhältnisse des menschlichen Lebens an.

b) Die Mittelklasse wiederholt die ersten Rechenübungen, sucht besonders in der Kenntniß des Einmaleins die größte Sicherheit und Fertigkeit zu erreichen, läßt die Zahlen von 1

bis 10 und später eine Zehnerreihe nach der andern zerlegen, und lehrt so das Subtrahiren und Dividiren mündlich und schriftlich; wendet dann dieses neue Rechnungsverfahren in der sogenannten Divisions-Regeldetri auf die im Verkehre vorkommenden Zahlenverhältnisse an; verschafft den Kindern durch die Einübung der vier Spezies mit benannten Zahlen Kenntniß der gangbarsten Münzen, Gewichte und Maße, und schließt mit einer mannigfachen Verbindung der vier Grundrechnungsarten zur Lösung etwas schwierigerer Aufgaben aus der Dreisatzlehre.

c) Der **Oberklasse** bleibt dann die eigentliche Bruchrechnung vorbehalten, obwohl die sich fast bei allen Theilungen ergebenden Reste die Schüler schon lange vorher mit dem Wesen der Brüche und dem Kürzen derselben vertraut gemacht haben. Sodann werden die Brüche mit ganzen benannten Zahlen verbunden, nach der sogenannten geraden und umgekehrten Regeldetri durch alle vier Grundrechnungsarten durchgeführt, dabei eine Darlegung der weniger gangbaren Münzen, Gewichte und Maße eingeschaltet, und mit dem Kettensatze und der Zinsrechnung geschlossen, indem man verwickelte Gewinn- und Verlustrechnungen, Rabatt- und Tararechnungen Kaufleuten und Handlungsschulen, vollends unpraktische und verkünstelte Exempel aber den Kuriositätensammlungen veralteter Rechenmeister überläßt.

§. 86.

Klassenziele im Religions-Unterrichte.

Der Lehrinhalt des wichtigsten aller Unterrichts-Gegenstände, der **Religion**, zerfällt in drei verschiedene Zweige, welche sich folgendermaßen, durch die Schulzeit der drei Klassen der Volksschule durchziehen.

a) Biblische Geschichte.

aa) Die **Unterklasse** erzählt die allerwichtigsten Begebenheiten von Adam bis Moses ganz einfach und so viel als möglich mit den Worten der heiligen Schrift selbst, deutet

dann den bedrängten Zustand des hebräischen Volkes vor und nach David kurz an, und schließt mit einer etwas ausführlicheren Schilderung der allerwichtigsten Begebenheiten aus dem Leben Jesu Christi. In den Lesestunden können die Schüler der oberen Abtheilung zur Unterstützung immer die treffenden Abschnitte aus der biblischen Geschichte lesen, z. B. die Protestanten in Bayern in dem gesetzlich eingeführten Lehrbuche: „Erster Unterricht von Gott" S. 12—33. Die Katholiken in Christoph Schmid's „Biblische Geschichte für Kinder," erschienen im Zentral-Schulbücherverlag in München. Dabei müssen aber schon die Kleinen leichtverständliche, einfache Liederverse und kurze Gebete auswendig lernen, wie sie sich z. B. in der empfehlenswerthen Sammlung finden, welche 1840 in der Raw'schen Buchhandlung in Nürnberg unter dem Titel erschienen ist: „Gedenksprüche für die christliche Jugend, als erste Unterweisung im Christenthume." (Preis 6 kr.)

bb) Die Mittelklasse theilt die wichtigsten Begebenheiten von der Schöpfung bis zur Ausgießung des heiligen Geistes und der ersten Ausbreitung der christlichen Kirche durch die Apostel ausführlicher mit, und prägt sie besonders dadurch dem Herzen und der Erinnerung tief ein, daß die geeigneten Abschnitte in der heiligen Schrift selbst gelesen, und zu Hause so oft wiederholt werden, bis die Kinder sie fast mit den Bibelworten selbst zu erzählen im Stande sind.

cc) Die Oberklasse widerholt die biblische Geschichte und reiht die wichtigsten Begebenheiten aus der Geschichte der christlichen Kirche an, namentlich schildert sie die unsäglichen Leiden und Anstrengungen, mit welchen die erste Ausbreitung des Evangeliums verbunden war, erwähnt der Kreuzzüge, in denen die Christenheit Alles daran setzte, um das Reich Gottes gegen die Türken zu schützen und Herr des gelobten Landes zu werden, geht zur Reformation über, und schließt mit den neuesten Bemühungen der Christen, den Heiden das Evangelium zu verkündigen.

b) Katechismus-Unterricht.

aa) Die Unterklasse weckt in den Neuaufgenommenen durch Gebete und Gesänge die ersten, religiösen Gefühle, sucht ihnen durch Ausgehen von dem Verhältnisse des Vaters zur Familie, einen, wenn auch noch so schwachen Begriff von Gott zu geben, und erzählt ihnen dann, wie dieses allgütige Wesen die Welt und die Menschen geschaffen, diese zu einem ewigen und seligen Leben bestimmt, und ihnen deßhalb seinen Willen geoffenbaret, und sie durch wunderbare Schicksale zu sich zu ziehen gesucht habe. Hierbei lernen die Kleinen den ersten Glaubensartikel, natürlich ohne die im Katechismus beigefügte schwerverständliche Erklärung.

Kommen die Elementarschüler in der biblischen Geschichte so weit, daß ihnen der Auszug der Kinder Israel aus Aegypten und die Gesetzgebung auf Sinai erzählt wird, so lernen sie die 10 Gebote auswendig, aber ebenfalls ohne die beigedruckte Katechismus-Erklärung. Bei dem Fortschreiten des biblischen Geschichts-Unterrichts, welcher in der Elementar-Klasse die Grundlage des ganzen Religions-Unterrichs bildet, zur Erscheinung Jesu auf Erden, werden der 2te Glaubensartikel und das Vater-Unser auswendig gelernt, und bei dem Erzählen der Ausgießung des heiligen Geistes der 3te Glaubensartikel.

Sehr gut würde es sein, wenn die Kleinen zu jedem Glaubensartikel, wie zu den einzelnen Geboten und den Bitten des Vater-Unsers einige leichtverständliche Sprüche und Liederverse lernten, wie sie sich z. B., nebst dem kleinen Katechismus selbst, für die Protestanten in Bayern in dem angeführten Lehrbuche: „Erster Unterricht von Gott" Abtheilung 4 und 5 finden. Morgen- und Abendgebete, wie auch Tisch- und Schulgebete finden sich ebendaselbst, Abtheilung 6, und können innerhalb zweier Jahre auswendig gelernt werden.

bb) Die Mittelklasse lehrt den Inhalt des Katechismus in besonderen Stunden kennen, und gründet darauf den zusammenhängenden Unterricht in der christlichen Glaubens- und

Sittenlehre. Deßhalb werden hier sämmtliche Hauptstücke nebst den beigefügten Erläuterungen, meist in fragender Lehrform erklärt, und gründlich auswendig gelernt.

Ebenso müssen auch zu allen einzelnen Theilen des Katechismus beweisende Bibelstellen und salbungsvolle Lieder auswendig gelernt werden, wozu für die Protestanten in Bayern, die bei Brügel in Ansbach erschienene, auf Befehl des kgl. Oberkonsistoriums eingeführte Ausgabe des Lutherischen Katechismus, in Verbindung mit dem Kirchengesangbuche, reiche Auswahl darbietet.

cc) Die Oberklasse wiederholt den ganzen Katechismus, geht bei den katechetischen Erklärungen noch tiefer ein, sucht die Schüler durch ergreifende Ansprache für die heilige Sache Gottes und seiner Kirche zu gewinnen, erbaut die Gemüther durch Gebete und Gesänge, welche an passenden Stellen den Faden der Rede und Gegenrede unterbrechen, und läßt den Inhalt des ganzen Katechismus, sammt einer großen, doch nicht alles Maß überschreitenden Anzahl von Bibelsprüchen, Liedern und andern erbaulichen und veredelnden Denksprüchen, dem Gedächtnisse unverwischbar einprägen.

c) Bibel- und Festkunde.

aa) In der Unterklasse kann dieser Lehrgegenstand begreiflicherweise noch nicht vorkommen, da die wenigsten Elementarschüler in der heil. Schrift lesen können.

bb) In der Mittelklasse dagegen senkt der Lehrer die Beweise des göttlichen Ursprunges der heil. Schrift den Kleinen in das Herz, läßt sie den hohen, unnennbaren Werth derselben ahnen, macht sie mit der allgemeinen Eintheilung des göttlichen Wortes bekannt und läßt sie die Aufeinanderfolge der historischen Bücher des Alten und Neuen Testaments auswendig lernen, wobei er am Anfange des Lesens jedes einzelnen Buches selbst Einiges über das Leben des Verfassers, die Veranlassung der zu lesenden Schrift und den Hauptinhalt derselben vorausschickt.

Von der Festkunde lehrt die Mittelklasse die Gründe zur Feier des Sonntags statt des Sabbaths, die Zeit, Bedeutung und Feier der Hauptfeste in der christlichen Kirche und das, was Tag für Tag zum Heile der Menschheit in der Leidenswoche des Herrn geschah.

cc) Die Oberklasse fügt aus der Bibelkunde noch die Aufeinanderfolge und Hauptinhaltsanzeige der prophetischen und apokryphischen Bücher des Alten Testaments und der apostolischen Briefe des Neuen Testaments nebst der Offenbarung des Johannes hinzu, webt das Wichtigste aus den Lebensumständen der Verfasser bei dem Lesen jedes einzelnen Buches ein, und schließt mit der Kenntniß der übrigen Feste und der allgemeinen Eintheilung des christlichen Kirchenjahres.

§. 87.

6) Klassenziele im Sprachunterricht.

Auch der Lehrinhalt des **Sprach-Unterrichts** zerfällt in drei Theile und dürfte sich also abstufen lassen:

a) Rechtschreiblehre.

aa) In der Unterklasse werden Wörter in Sylben und Laute zerlegt, auf die Schiefertafel geschrieben, und deren Schreibweise eingeprägt. Darauf werden von einem Tage zum andern, ja von Vormittag auf Nachmittag so viele Sylben, Wörter, Wortverbindungen und leichte Sätzchen aus dem Lesebüchlein abgeschrieben und ihre Wortbilder gemerkt, als auf einer Seite der Schiefertafel Raum finden. Dazwischen werden ganze Wörterfamilien der Abstammung nach zusammengestellt, und die ersten Regeln der Ableitung, des Gebrauches großer Anfangsbuchstaben und der Dehnungs- und Schärfungszeichen eingestreut. Zuletzt werden größere Sätze aus dem Anschauungs- und Religions-Unterricht und ganze Denksprüche und Verschen abgeschrieben und so auswendig gelernt, daß die Kleinen sie aus dem Gedächtnisse niederschreiben, und die etwaigen Fehler nach dem Lehrbüchlein selbst verbessern können.

bb) In der Mittelklasse wird mit dem Abschreiben von Sprüchen, Versen und selbstgebildeten Sätzen unabläßig fortgefahren, und dabei werden schon umfassendere Regeln für die Rechtschreibung in besonderen Stunden und in stufenweiser Folge gegeben, z. B. daß man nicht blos die wirklichen Dingwörter groß schreibe, sondern auch andere, welche durch die Vorsetzung des Geschlechtswortes zu Dingwörtern erhoben werden, oder welche als Fürwörter in Briefen die Namen der angesprochenen Personen vertreten. Eben so, daß man nicht alle gedehnten oder geschärften Wörter mit Dehnungs- und Schärfungszeichen versehe, daß die Bezeichnungsweise der Dehnung und Schärfung selbst verschieden sei u. dergl.

cc) In der Oberklasse endlich werden, neben den Abschreibungen aus dem Katechismus, der Bibel, dem Gesang- und Lesebuche, die zugleich Uebungen im Schönschreiben sein können, die noch fehlenden Regeln der Rechtschreibung eingeübt, z. B. daß man auch die von Personen und Städte-Namen abgeleiteten Eigenschaftswörter und die Zahlwörter Ein und Paar, wie das erste Wort in einem wortgetreuen Anführungssatze mit großen Anfangsbuchstaben schreibe; daß und wie man die leicht zu verwechselnden Buchstaben (e und ä; ai, ei und eu; b und p; d, t und th ꝛc.) unterscheiden müsse, und dergl. Zuletzt kommt noch eine Anleitung zum Schreiben derjenigen Fremdwörter, welche im Leben und besonders bei den Bezeichnungen, Rechnungen und schriftlichen Bestellungen der Handwerker häufig vorkommen, nebst einer Zusammenstellung der bei Gelegenheit der Lehre vom Satze eingestreuten Regeln für den Gebrauch der Satz- oder Interpunktionszeichen.

b) Sprachlehre oder Grammatik.

aa) Die Unterklasse verknüpft den Anfangs-Unterricht in der eigentlichen Sprachlehre mit den ersten Rechtschreibübungen, indem sie aus dem Lesebuche recht viele Wörter abschreiben läßt, welche Dinge bezeichnen, dann solche, welche sagen, wie die Dinge sind, und endlich solche, welche angeben,

was sie thun oder was an ihnen geschieht. Auf diese Weise lernen die Kinder leicht und sicher die drei Arten der Begriffswörter kennen, (Ding-Wörter, Eigenschafts- und Thätigkeits- oder Zeitwörter,) und prägen sich dabei die Schreibweise überhaupt und die des Anfangsbuchstabens besonders ein. Zuletzt kann man die Kleinen auch einfach-nackte Sätzchen bilden lassen, indem man sie auffordert, von verschiedenen angegebenen Gegenständen irgend Etwas auszusagen.

bb) Die Mittelklasse zeigt dann, daß in einem Satze wenigstens zwei Begriffe vorkommen, einer, von dem man Etwas aussagt (Satzgegenstand) und einer, mit dem man Etwas aussagt (Aussage); daß man aber die Begriffswörter verändern, oder andere Wörtchen in den Satz einschieben müsse, um einen Gedanken auszudrücken und einen verständlichen Satz zu bilden. Daher lehrt diese Klasse die Biegung der Ding- und Zeitwörter kennen, jedoch nur nach den beiden Hauptarten und ohne der Ausnahmen zu erwähnen, und führt auch einige Arten der andern großen Wörterklasse vor, welche nur dazu dienen, durch Beziehungen der Begriffe aufeinander die Sätze zu bilden oder zu formen, und welche deßhalb Satzbildungs- oder Formwörter genannt werden.

Zuletzt können die Kinder während der zwei oder drei Jahre, welche sie in der Mittelklasse zubringen, wenigstens im Allgemeinen noch lernen, wie der einfach-nackte Satz allmählich erweitert wird, und was man unter Beifügung, Ergänzung und Umstand versteht.

cc) Die Oberklasse wiederholt dieses Alles, führt die Kinder dahin, einzusehen, daß der Satz der sprachliche Ausdruck eines Gedankens ist, und daß man einfach-nackte Sätze nicht nur durch Hinzufügung näherer Bestimmungen erweitern, sondern daß man auch zwei und mehrere Gedanken, in welchen dieselben Begriffe und Begriffsverbindungen vorkommen, in einen einzigen Satz zusammenziehen, oder, wenn man jeden Satz seine Vollständigkeit läßt, zu Satzvereinen oder Perioden zusammen setzen könne.

Bei dieser kurzen Lehre vom Satze wird zugleich das Wesentliche über die Zeichensetzung eingeschaltet, und wenn es die Zeit gestattet, wird dann noch Einiges aus der Wortbildungslehre, etwas Ausführlicheres über die Wortarten und deren Biegung angeknüpft und mit den gewöhnlichsten Verkürzungen der Nebensätze und der Zergliederung einiger künstlicher Perioden geschlossen.

c) Aufsätze oder Stylübungen.

aa) Die Unterklasse, bei welcher sich überhaupt fast der ganze Sprachunterricht auf die ersten Rechtschreibübungen beschränkt, kann für die spätere Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen Nichts thun, als daß sie die Kleinen anleitet, Dinge, welche sich an ihnen selbst, im Lehrzimmer, im älterlichen Hause, im Dorfe, in der Stadt, im Garten u. s. w. befinden, mit Aufmerksamkeit zu beschauen, und das, was sie daran wahrgenommen haben, in einfachen, von einander unabhängigen Sätzchen niederzuschreiben.

bb) Die Mittelklasse steigert die Uebungen im Aufsetzen der Gedanken, indem die Kinder Mehreres, was sie an einem und demselben Gegenstande wahrgenommen haben, niederschreiben müssen, und angeleitet werden, selbst über Dinge nachzudenken durch Fragen über ihre Entstehung, ihren Nutzen oder Schaden, ihre Erhaltung oder Verderbung, und dergl. und das, was sie darüber gedacht haben, schriftlich, jedoch ebenfalls noch in unzusammenhängenden Sätzen darzustellen.

cc) Die Oberklasse kann aber schon fordern, daß die Schüler das, was sie an einem Gegenstande wahrgenommen, oder durch Nachdenken über ihn gefunden haben, in verbundenen Sätzen niederschreiben, woraus von selbst kleine Beschreibungen und andere Aufsätzchen entstehen. Eben so leicht sind für Kinder kurze Briefe aus dem Schulleben. Später schreiben sie Briefe aus den Lebensverhältnissen der Erwachsenen, wobei ihnen eine zum Auswendiglernen diktirte Sammlung der für den Anfang und Schluß in Briefen gebräuchlichsten Redensar-

ten auch später noch gut zu Statten kommt. Zuletzt werden öffentliche Anzeigen, Quittungen, Schuld- und Sicherungsscheine, Rechnungen, Zeugnisse und dergl. geschrieben; Pachtprotokolle, Kaufbriefe, Verträge und Testamente aber wird man billig höhern Bildungsanstalten überlassen dürfen, zumal da sie auch gewöhnlich von Behörden aufgenommen werden. Größere Aufsätze oder Abhandlungen überschreiten vollends das Ziel einer Volksschule.

§. 88.

7) Klassenziele im Singen.

Der letzte nothwendige Lehrgegenstand der Volksschule, nämlich der Unterricht im Singen, wird sich nach der Zeit, welche die Schüler in den drei Klassen der Werktagsschule zubringen, also abstufen lassen.

a) Die Unterklasse läßt von den Schülern der oberen Abtheilung irgend ein Liedchen, welches in der Lesefibel steht, so vorlesen und auswendig lernen, daß man das Ton-, Kraft- und Versmaß oder die melodischen, dynamischen und rhythmischen Verhältnisse stark hört, und zeigt dadurch, daß schon bei dem Lesen manche Worte und Sylben im Satze höher, stärker und länger ausgesprochen werden, als andere. Ein solches Liedchen singt dann der Lehrer stückweise vor, und bald wird er hören, daß Stimmchen hinter und neben ihm mitsingen. Er gestattet dieß, und übt so durch Vorsingen und Vorspielen auf einem Instrumente, am besten auf der Violin, einige Liedchen und dann auch ein paar leichte Choräle ein, um nicht nur in früher Jugend die musikalische Anlage zu wecken, sondern um auch schon in der Elementarschule den Unterricht mit Gesang beginnen und schließen zu können.

b) Die Mittelklasse gründet auf diese ersten Gehör- und Stimmübungen den Gesang-Unterricht methodisch. Sie macht bei dem langgehaltenen Nachsingen des vom Lehrer angestimmten Tones auf die beste Stellung des Kopfes und der

Sprachwerkzeuge während des Singens aufmerksam; läßt angegebene Töne länger und kürzer singen, und bezeichnet sie für das Auge durch ganze, halbe und Viertels-Noten, welche hintereinander auf Eine Linie gesetzt werden; sie zeigt, wie man dieselben Töne stärker und schwächer anstimmen könne, und deutet dieß durch die Zeichen der Zu- und Abnahme der Tonkraft an; und sie läßt endlich Töne immer höher und höher singen und fügt zu ihrer Bezeichnung eine Linie und einen Zwischenraum nach dem andern hinzu, bis die Kinder am Bilde der vor ihren Augen entstandenen Leiter und der Anfangs mit Ziffern, später mit Buchstaben bezeichneten Töne das Steigen und Fallen derselben und die Darstellungsweise dafür auffassen. Diese, acht Töne enthaltende Tonleiter wird fleißig auf- und abgesungen, mannigfach zu Solfeggien zusammen gesetzt und auf einfache Choräle und ansprechende Lieder angewendet, doch nur in Sekunden fortschreitend. Später läßt man die Stimme sich in Sprüngen versuchen, jedoch nur in Terzen, Quinten und Sexten, wendet diese auf Choräle, Kinder- und Volkslieder an, fügt zur ersten Octave das dritte Tetrachord hinzu, und läßt auch nach dem $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{3}{8}$ und $\frac{6}{8}$ Takt singen, wobei die Achtelsnoten und die gewöhnlichsten Pausen gelehrt werden.

c) Die Oberklasse endlich nimmt die größeren sprungweisen Fortschreitungen der Stimme in Quarten, Septimen und Octaven vor, und zwar in rhythmisch gleichen, wie ungleichen Tönen, in bloßen Schulübungen, wie in Chorälen und Liedern. Sie lehrt auch die Sechzehntelsnoten und die Wirkung des Punktes an Noten, nebst den entsprechenden Pausen kennen; und zeigt, wie durch Zugrundlegung eines andern Tones, als C, andere Tonleitern entstehen (doch nur D, G, und A dur), und wie man durch gewisse Zeichen und Vorzeichnungen die in Tonstücken vorkommenden chromatischen Nebentöne andeute.

Auch die F und B dur-Tonleiter, nebst zwei oder drei Skalen in Moll, können noch gelehrt, und in Liedern und Chorälen geübt werden; alle übrigen, schwiegeren rhythmischen und

melodischen Verhältnisse aber, so wie Alles, was tiefer in die Harmonielehre eingeht, muß von der Volksschule ferne gehalten werden, und es ist eine gänzliche Verirrung, wenn man Schulkinder mit Alt-, Tenor- und Baßschlüsseln, mit allen Dur- und Moll-Tonarten und mit Taktverhältnissen quält, die sich nur in Konzertstücken und selbst da nur selten vorfinden.

Ebenso ist man von dem vierstimmigen Singen in Volksschulen zurückgekommen, und hält es für besser, den Kindern dafür eine größere Anzahl schöner Kirchen- und Volkslieder einstimmig und einige wenige zweistimmig, aber desto reiner und bleibender einzuüben, und sie zugleich durch Verstehen und Fühlen dessen, was sie singen und durch einen Blick in den innern Bau eines Tonstückes, geistig zu bilden, und ihnen das Singen selbst zu einer lieben Kunst und zu einem theuren Gefährten des Lebens zu machen.

III. In Beziehung auf die Jahres-, Wochen- und Tageszeit.

§. 89.

Sommer- und Winterschulen.

Wie man in der Natur Sommer- und Winterzeit unterscheidet, so geschieht dieß auch im Schulleben, und man theilt das Schuljahr in Sommer- und Winterhalbjahr, oder in Sommerschule und Winterschule.

Ehemals wurde in vielen teutschen Staaten, besonders auf dem Lande nur im Winter Schule gehalten, und die Sommerschule fiel ganz aus. Im Königreiche Bayern aber wurde schon im Jahre 1811 befohlen, daß an allen Orten ohne Ausnahme eben sowohl im Sommer, als im Winter Schule zu halten sei (s. Intelligenz-Blatt für den vormaligen Rezatkreis, 1811, Nro. XXXVI. S. 1693. Ziffer 1.). Ueber die Zweckmäßigkeit dieser allerhöchsten Anordnung Etwas beifügen zu wollen, würde überflüssig sein.

Zugleich wurde für jedes Halbjahr die Zeit von 6 Monaten festgesetzt (s. Ziffer 7.), jedoch so, daß die Ferien in das Sommerhalbjahr fallen sollen, wodurch dieses, wie durch das oft spätere Fallen der Ostern kürzer wird, als das Winterhalbjahr. Der Anfang des Schuljahres beginnt in Bayern mit dem 1. Oktober, also gleichzeitig mit dem Etats- oder Verwaltungsjahr; allein durch die Verordnung vom 29. September 1811 (s. Intelligenz-Blatt für den Rezatkreis 1811, S. 1951.) ist gestattet, „an den Orten, wo besondere Feldgeschäfte eine Ausnahme nöthig machen, die Sommerschule noch im Oktober fortlaufen zu lassen. Nur ist in diesem Falle an die Distrikts-Schulinspektion Anzeige zu erstatten, und von letzterer darauf zu sehen, daß die Winterschule dafür einen Monat länger gehalten werde, weil für diese ein halbes Jahr nothwendig einzuhalten sei."

Dieser Fall findet jetzt in allen protestantischen Schulen Bayerns Statt, weil durch die neueste allerhöchste Entschließung vom 24. Juni 1839 (s. Intelligenz-Blatt für Mittelfranken 1839, Nro. 51. S. 439.) die Zeit der Aufnahme neuer Schüler und des Vorrückens in höhere Klassen auf den 1. Mai gesetzt ist.

§. 90.

Ferien und Feiertage.

Zur Erholung für Lehrer und Schüler ist es nothwendig, daß dann und wann die Schule auf längere, oder kürzere Zeit ausgesetzt werde. Die längere Unterbrechung des Schulunterrichts nennt man Ferien, von einem lateinischen Worte, welches Ruhetage heißt. Sie sind nothwendig, wenn der Lehrer die zum Unterrichtgeben erforderliche Körperkraft, Geistesfrische und Lehrlust behalten, und wenn der Schüler nicht durch ununterbrochene Anstrengung erschlaffen, und die Liebe zur Schule verlieren soll. Auch das Familienleben gewinnt, wenn die Kinder eine Zeit lang wieder ganz dem häuslichen Kreise angehören.

Indessen muß für den Eintritt der Ferien und Feiertage die beste Zeit gewählt, und bei der Dauer derselben Maß und Ziel beobachtet werden.

Die passendste Zeit der Ferien für den Unterricht selbst ist unstreitig der Schluß eines jeden Halbjahres, weil hier ein größerer Abschnitt des Schulunterrichts sich endigt, die Ruhe nach vollbrachter Arbeit um so willkommener ist, und der Lehrer Muße findet, sich auf das neue Semester gründlich vorzubereiten. Demnach würden die Schulferien am besten in den April und Oktober fallen. Im Königreiche Bayern ist dieß auch für die Werktagsschulen der größeren Städte so bestimmt, indem das Intelligenz-Blatt des ehemaligen Rezatkreises v. J. 1811, S. 1693., Frühjahr und Herbst für die Vakanzen dieser Anstalten bestimmt.

Da jedoch die Aeltern auf dem Lande und in den kleineren Städten, welche sich mit Feldbau beschäftigen, ihrer Kinder zur Zeit der Ernte dringend bedürfen; so fordert die Billigkeit, daß wenigstens der größere Theil der Ferien auf diejenige Zeit verlegt werde, in welcher die Haupt-Ernte eines Ortes Statt findet. Diese Rücksicht nimmt auch die angeführte kgl. bayer. Verordnung, indem sie fortfährt: „In den kleinen, mit Feldbau sich beschäftigenden Städten, so wie auf dem Lande, sind im Sommer 4 Wochen hierzu allerhöchst gestattet worden, deren Anfang von der Lokal-Schulinspektion jedes Orts zu bestimmen ist, damit hieraus den Aeltern eine wirkliche Unterstützung von Seite ihrer Kinder bei dringenden Feldarbeiten zu Theil werden könne."

Was die Dauer der Ferien betrifft, so dürften für die Volksschulen in größeren Städten 14 Tage am Schlusse eines jeden Semesters zur Erholung für Lehrer und Schüler hinreichend sein, wobei man die Frühjahrsferien am besten so bestimmen möchte, daß sie die Char- und Osterwoche einschließen. In kleinen Städten und auf dem Lande aber sollte man nur 10 Tage am Schlusse des Wintersemesters frei geben, und zwar vom Sonnabend vor dem Palmsonntag bis zum Oster-

Zugleich wurde für jedes Halbjahr die Zeit von 6 Monaten festgesetzt (s. Ziffer 7.), jedoch so, daß die Ferien in das Sommerhalbjahr fallen sollen, wodurch dieses, wie durch das oft spätere Fallen der Ostern kürzer wird, als das Winterhalbjahr. Der Anfang des Schuljahres beginnt in Bayern mit dem 1. Oktober, also gleichzeitig mit dem Etats- oder Verwaltungsjahr; allein durch die Verordnung vom 29. September 1811 (s. Intelligenz-Blatt für den Rezatkreis 1811, S. 1951.) ist gestattet, „an den Orten, wo besondere Feldgeschäfte eine Ausnahme nöthig machen, die Sommerschule noch im Oktober fortlaufen zu lassen. Nur ist in diesem Falle an die Distrikts-Schulinspektion Anzeige zu erstatten, und von letzterer darauf zu sehen, daß die Winterschule dafür einen Monat länger gehalten werde, weil für diese ein halbes Jahr nothwendig einzuhalten sei."

Dieser Fall findet jetzt in allen protestantischen Schulen Bayerns Statt, weil durch die neueste allerhöchste Entschließung vom 24. Juni 1839 (s. Intelligenz-Blatt für Mittelfranken 1839, Nro. 51. S. 439.) die Zeit der Aufnahme neuer Schüler und des Vorrückens in höhere Klassen auf den 1. Mai gesetzt ist.

§. 90.
Ferien und Feiertage.

Zur Erholung für Lehrer und Schüler ist es nothwendig, daß dann und wann die Schule auf längere, oder kürzere Zeit ausgesetzt werde. Die längere Unterbrechung des Schulunterrichts nennt man Ferien, von einem lateinischen Worte, welches Ruhetage heißt. Sie sind nothwendig, wenn der Lehrer die zum Unterrichtgeben erforderliche Körperkraft, Geistesfrische und Lehrlust behalten, und wenn der Schüler nicht durch ununterbrochene Anstrengung erschlaffen, und die Liebe zur Schule verlieren soll. Auch das Familienleben gewinnt, wenn die Kinder eine Zeit lang wieder ganz dem häuslichen Kreise angehören.

Indessen muß für den Eintritt der Ferien und Feiertage die beste Zeit gewählt, und bei der Dauer derselben Maß und Ziel beobachtet werden.

Die passendste Zeit der Ferien für den Unterricht selbst ist unstreitig der Schluß eines jeden Halbjahres, weil hier ein größerer Abschnitt des Schulunterrichts sich endigt, die Ruhe nach vollbrachter Arbeit um so willkommener ist, und der Lehrer Muße findet, sich auf das neue Semester gründlich vorzubereiten. Demnach würden die Schulferien am besten in den April und Oktober fallen. Im Königreiche Bayern ist dieß auch für die Werktagsschulen der größeren Städte so bestimmt, indem das Intelligenz-Blatt des ehemaligen Rezatkreises v. J. 1811, S. 1693., Frühjahr und Herbst für die Vakanzen dieser Anstalten bestimmt.

Da jedoch die Aeltern auf dem Lande und in den kleineren Städten, welche sich mit Feldbau beschäftigen, ihrer Kinder zur Zeit der Ernte dringend bedürfen; so fordert die Billigkeit, daß wenigstens der größere Theil der Ferien auf diejenige Zeit verlegt werde, in welcher die Haupt-Ernte eines Ortes Statt findet. Diese Rücksicht nimmt auch die angeführte kgl. bayer. Verordnung, indem sie fortfährt: „In den kleinen, mit Feldbau sich beschäftigenden Städten, so wie auf dem Lande, sind im Sommer 4 Wochen hierzu allerhöchst gestattet worden, deren Anfang von der Lokal-Schulinspektion jedes Orts zu bestimmen ist, damit hieraus den Aeltern eine wirkliche Unterstützung von Seite ihrer Kinder bei dringenden Feldarbeiten zu Theil werden könne."

Was die Dauer der Ferien betrifft, so dürften für die Volksschulen in größeren Städten 14 Tage am Schlusse eines jeden Semesters zur Erholung für Lehrer und Schüler hinreichend sein, wobei man die Frühjahrsferien am besten so bestimmen möchte, daß sie die Char- und Osterwoche einschließen. In kleinen Städten und auf dem Lande aber sollte man nur 10 Tage am Schlusse des Wintersemesters frei geben, und zwar vom Sonnabend vor dem Palmsonntag bis zum Oster-

montag, dagegen 14 Tage während der Ernte, sei es nun die Korn-, Kartoffel- und Hopfenernte, oder die Weinlese, und 10 Tage am Ende des Sommersemesters, welche sich nöthigenfalls an die Ernteferien anschließen könnten, so daß die Landschulen im ganzen Jahr 4—5 Wochen Ferien hätten.

Außer diesen eigentlichen Ferien dürfte in protestantischen Lehranstalten noch an folgenden Feiertagen der Schulunterricht ausfallen:

1) am h. Abend und an den beiden Weihnachtsfeiertagen,
2) am Sylvester-Abend und am Neujahrstage,
3) an Fastnacht,
4) am Himmelfahrtsfest,
5) am h. Abend vor Pfingsten und an den beiden Pfingstfeiertagen,
6) an den Geburts- und Namensfesten des Landesfürsten und der Landesmutter,
7) an den Jahrmärkten, aber nur einen einzigen Nachmittag.

An welchen Tagen, außer den hier genannten, in katholischen Schulen noch der Unterricht ausfallen soll, vermag der Verfasser nicht zu bestimmen; für die protestantischen Schulen aber dürften sie genügen; und wenn an manchen Orten zuerst Osterferien gehalten werden, dann um Pfingsten Schulentlassungsferien, darauf im Herbste 4 bis 6 Wochen lang Ernte- und Herbstferien, dann an Weihnachten noch den dritten Feiertag, am Neujahr sogar den 2ten Januar freigegeben und in den kleineren Städten an den Markttagen sogar schon Vormittag die Schule eingestellt wird, ehe nur die Meßwaaren ausgelegt sind, in größeren Städten während der Jahrmärkte gleich tagelang keine Schule gehalten wird: so läßt sich dieß schwer mit Amt und Gewissen vereinen, und die armen Schulkinder müssen es büßen entweder dadurch, daß sie in Kenntnissen zurückbleiben und ihre Lücken bei Prüfungen nur künstlich zugedeckt werden, oder dadurch, daß sie nachher übermäßig angestrengt und durch Schläge zum Nachholen dessen gezwun-

gen werden, was durch zu häufige und zu lange Schulunterbrechung versäumt wurde.

Im Königreich Bayern dürfen gesetzlich in den Schulen der kleineren Städte und auf dem Lande nur 4 Wochen das ganze Jahr hindurch Ferien sein, in größeren Städten nur 14 Tage; denn die allerhöchste Verordnung lautet also: (s. Int.=Bl. 1811, S. 1693.) „Vakanzen werden für die Werktagsschulen in den größeren Städten nur 8 Tage im Frühjahr und eben so viele im Herbste gestattet, wobei jedoch der Jugend zuweilen von der Lokal=Schulinspektion ein Tag im Sommer zur Belohnung frei gegeben werden kann. In den kleineren Städten, sowie auf dem Lande sind 4 Wochen hierzu allerhöchst gestattet worden.“ (s. Intell.=Bl. 1811, S. 708. und das lithographirte Reskript vom 25. Juli 1810.)

Vgl. Merz, Bayerischer Schulkalender auf das Schuljahr 18$\frac{17}{18}$, Seite 38.

Im Kaiserthume Oestreich sind für die Trivialschulen (d. i. Volksschulen in kleineren Städten und auf dem Lande) 14 Tage Ferien zur Zeit der Ernte und 3 Wochen zur Zeit der Weinlese bestimmt, für die Hauptschulen aber (d. i. Volksschulen in größeren Städten, welche aus drei oder vier Klassen übereinander bestehen) 6 Wochen, und zwar von der Mitte August bis zum 1. Oktober. (S. Das östreichische Volksschulwesen von Dr. F. W. S. in Zerrenner's Mittheilungen über Erziehung und Unterricht, in zwanglosen Heften. Halle, bei Kümmel, 1841. Bd. II. H. 1. S. 76. ff.)

Gegen zu lange Ferien aber muß sich jeder Pädagog erklären, weil die Schüler dadurch allzu viel verlernen, der strengeren Schulzucht sich entwöhnen, den Aeltern und größern Geschwistern nach und nach beschwerlich fallen und zuletzt sich selbst vor langer Weile zur Last werden. Schon Niemeyer urtheilte in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts, 9te Aufl. §. 387. NB. 3.: „Ferien haben einen entschiedenen Nutzen für Gesundheit, Heiterkeit, Erhaltung des Familienbandes zwischen Aeltern und Kindern, ja selbst von manchen Seiten für Geistesbildung. Dabei wäre aber zu wünschen, daß ein Unterschied zwischen jüngeren und älteren Schülern gemacht würde. Jene können sich auf längere Zeit nicht selbst beschäftigen, und verwildern daher, oder verwöhnen sich zum Müssiggang, wenn sie wochenlang ohne alle Schule sind. Würden ihnen auch nur ein paar Stunden (als Interimslektionen) täglich gegeben, so könnte man diese zugleich benützen, um ihren Privatfleiß zu leiten.“ Harnisch sagt in seinem Handbuche für das teutsche Volksschulwesen, 3te Aufl. Breslau 1839. S. 233. sehr richtig: „Es dürfen

in den Volksschulen der großen Städte die Ferien nie über 14 Tage betragen, weil den meisten Aeltern sonst die Kinder zu sehr zur Last fallen, und die Kinder sich selber dabei nicht wohl befinden." In Oestreich besteht die sehr zweckmäßige Einrichtung, daß in den größern Städten auch während der Ferien wenigstens eine Stunde täglich, gewöhnlich von einem Präparanden, Schule gehalten wird, um die Kinder derjenigen Aeltern, welche sie nicht zu häuslichen Arbeiten nöthig haben, nicht zu weit in Kenntnissen zurückkommen, und in Sitten verwildern zu lassen, oder wenigstens um ihnen von einem Tag auf den andern Privatarbeiten aufzugeben.

Ueber zu häufiges Einstellen der Schule äußert sich Harnisch a. a. O. S. 234. also: „Noch muß man hart rügen, daß in manchen kleinen Städten jede Kleinigkeit benützt wird, um Schulfreizeiten herbeizuführen; und ist kein anderer Grund mehr vorhanden, so muß die alte Observanz einen abgeben. Solche böse Schulgewohnheiten bei den Lehrern können aber nur da sich halten, wo überhaupt das Schulwesen ungeregelt und eine nachlässige Schulaufsicht ist."

§. 91.

Abstufung des Lehrstoffes nach Semestern und Wochen.

So nothwendig es war, in den §§. 80—88 die große Masse des Lehrstoffes nach den einzelnen Schulklassen abzutheilen, und neben dem allgemeinen Schulziele auch die Klassenziele nach den besondern Lehrgegenständen abzustecken; so nothwendig ist es auch, daß das, was gelehrt werden soll, noch genauer nach Jahrgängen, Semestern und Wochen abgetheilt werde, damit der Lehrer sich im Voraus die zu erreichenden Bildungsstufen gesteckt sehe, wie der Reisende die Stationen seiner Wanderung, und vor säumigem Zurückbleiben, wie vor unnatürlichem Uebereilen und Abschweifen bewahrt bleibe.

Es scheint jedoch nicht nöthig, daß dieß von Seiten der Vorgesetzten oder in einem Handbuche der Methodik geschehe, und zwar theils der Lehrer wegen, weil diesen dadurch zu enge Schranken für die methodische Behandlung der Lehrgegenstände gezogen würden, theils der Schüler wegen, weil

diese nicht zu jeder Zeit ebenmäßig im Wissen fortschreiten, theils auch des Lehrstoffes selbst wegen, weil dessen Abtheilung in so kleine Abschnitte nicht nur die Einführung durchaus gleicher Lehrbücher und einer ebenso gleichen Unterrichtsmethode voraussetzen würde, sondern weil dem Lehrer dadurch die Gelegenheit genommen wäre, zuweilen einen Lehrgegenstand vorzugsweise zu behandeln, und erst dann, wenn die Schüler einen gewissen Grad von Festigkeit erlangt haben, einem andern Lehrfache gleiches Uebergewicht auf eine gewisse Zeit einzuräumen.

Einige sind jedoch so weit gegangen, daß sie den Lehrstoff in tägliche Portionen abgetheilt haben und verlangen, der Lehrer solle täglich nicht mehr und nicht weniger lehren, auch ganz auf dieselbe Weise und mit denselben Worten, als sie es ihm in den Mund legen. Solche Verirrungen richten sich selbst, erklärlich aber sind sie aus der allgemeinen Erfahrung, daß auch der beste Gedanke von beschränkten Köpfen so lange hin und her gezerrt wird, bis ihm der Geist ausgeht.

NB. Für die Eintheilung des Lehrstoffes in Wochenlektionen spricht sich Kirsch (Diakonus in Königsbrück) aus in seinem Entwurf eines Unterrichts-Planes für Volksschulen, aus dem größern Werke „die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule" besonders abgedruckt. Leipzig, bei Reclam, 1840, (s. Besonderer Theil, Abschnitt I. Buchstabe d.) wo zugleich eine Anleitung dazu gegeben wird: „Soll endlich der ganze Lehrstoff in größere und kleinere Pensa zerlegt werden, so entwirf zuerst eine Uebersicht alles dessen, was du in deinen Unterricht aufzunehmen gedenkst, ordne das Ausgewählte nach einer naturgemäßen Stufenfolge und theile es, mit Berücksichtigung der für jeden Lehrgegenstand ausgesetzten wöchentlichen Stundenzahl, in Wochenlektionen für ein ganzes oder halbes Jahr."

§. 92.

Zahl der wöchentlichen Lehrstunden.

Wenn man die Menge der nothwendigen und wünschenswerthen Gegenstände berücksichtigt, in denen die Jugend in

Volksschulen unterrichtet werden soll, und zugleich erwägt, wie selten bei der gewöhnlich großen Anzahl der Schüler der einzelne sich innerhalb einer Stunde der unmittelbaren Einwirkung des Lehrers zu erfreuen hat; so dürfte mit der Annahme von 6 Lehrstunden an den vier ganzen Schultagen in der Woche nicht zu viel gefordert sein.

Auch scheint dieß die Kraft des Lehrers nicht übermäßig in Anspruch zu nehmen, wenn dieser anders — wie wir als Grundbedingung von Seiten des Lehrers vorausgesetzt haben — sich eines festen Körperbaues und dauerhafter Gesundheit zu erfreuen hat, mit seiner Unterrichtskraft nicht verschwenderisch umgeht, eine gute Schulzucht handhabt, und sein Gemüth durch die stürmischen Wogen des Lehrerlebens nicht allzusehr bewegen läßt.

Dagegen scheint es billig, wie in den meisten höheren Lehranstalten, so auch in den Volksschulen an den Mittwochen und Samstagen die Nachmittagschulen ausfallen zu lassen, und zwar nicht bloß der Schüler wegen, für welche außerdem die Anstrengung zu groß sein dürfte, und der Aeltern wegen, denen die Hilfe ihrer Kinder in den freien Nachmittagen oft gar sehr bei ihren häuslichen und ländlichen Geschäften zu Statten kommt; sondern besonders um des Lehrers selbst willen, damit dieser, zumal auf dem Lande, bei der Verwandlung des Sonntags durch Kirchendienste und Sonntagsschule in einen wahren Werktag, doch zwei Nachmittage in der Woche frei erhalte zu seiner Erholung, oder wenigstens zu einem ungestörten Vorbereiten auf seinen Unterricht, zur Verbesserung der schriftlichen Arbeiten seiner Schüler, zu seiner eigenen Fortbildung im Lehr- und Musikfache, zur Lieferung der nöthigen Gemeindeschreibereien, zur Fertigung von Reinschriften für das Pfarramt, und zu manchen Geschäften in seiner kleinen Haus- und Feldwirthschaft.

Nach Abzug dieser beiden Nachmittage würde sich, wenn man für jeden Vormittag drei Lehrstunden und für die Nachmittage ebensoviel bestimmte, eine Anzahl von

30 Lehrstunden in der Woche ergeben, welche der Pflichteifer des Schullehrers eher vermehren, als vermindern wird, da ja der Lehrer kein Taglöhner ist und nicht, faulen Gesellen gleich, wenn die Glocke ausschlägt, die schon emporgehobenen Werkzeuge wieder niederlegt.

Im Königreiche Bayern ist obige Stundenzahl auch gesetzlich, indem es in dem Intelligenz-Blatte des vormaligen Rezatkreises v. J. 1811, S. 1694. Ziffer 3. heißt: „Die von den Lehrern zu ertheilenden 3 Stunden sowohl Vormittags, als Nachmittags im Wintersemester sind so zu vertheilen, daß die Größeren wenigstens täglich 4 Stunden und die Jüngsten (Kleineren) 2 Stunden Unterricht empfangen."

Für das Sommerhalbjahr ist in den Schulen auf dem Lande durch ebendieselbe Verordnung die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden auf 4 beschränkt, wovon 2 Stunden den größern und 2 den kleinern Schülern zukommen sollen. Die hohe Regierungs-Bestimmung lautet Ziffer 4.: „Um bei Bestimmung der täglichen Unterrichtszeit den Landmann billiger Weise zu berücksichtigen und ihm dadurch desto mehr Willigkeit zur Befolgung der neuen Schulordnung abzugewinnen, wird hiermit allgemein festgesetzt, daß:

a) im Sommer auf dem Lande nur Vormittags Schule gehalten, und der Nachmittag den Kindern ganz frei zur Beihilfe der Aeltern bei Feld- und häuslichen Geschäften gegeben werden solle;

b) zu diesem vormittägigen Unterricht sind 4 Stunden festzusetzen, wovon 2 die beiden obern Klassen, die übrigen 2 aber die jüngern Schulkinder zu besuchen haben."

Diese Verschiedenheit zwischen dem 6 Stunden dauernden Unterricht an den Wintertagen und dem nur 4 Stunden dauernden an den Sommertagen war wahrscheinlich der Grund, warum jetzt bei uns in Bayern fast in allen Städten und zum Theil auch auf dem Lande, wo die kleinen Schüler einen eigenen Lehrer oder Schulgehilfen haben, Sommer, wie Winter an den ganzen Schultagen 5, an den halben

3 Stunden, also im Ganzen in der Woche 26 Stunden Unterricht ertheilt wird.

Muß aber ein einziger Lehrer alle Schüler des Ortes unterrichten, und kann er sie nicht zugleich beschäftigen und lehren, dann müssen die Kleinern, wie die Größern täglich 3 Stunden und an den halben Schultagen 2 Stunden gesonderten Unterricht erhalten, also jede Klasse 16 Stunden wöchentlich.

v. Denzel urtheilte über die tägliche Stundenzahl in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3te Aufl. Stuttg. 1826. Th. II. S. 124 u. 25. also: „Wenn um derer willen, welche kein zartes Gewissen haben, irgend etwas bestimmt werden muß, so haben wir Fug und Recht, zu behaupten, sechs Stunden täglichen Unterrichts seien für keinen gesunden Lehrer zu viel. Man darf freilich einen Lehrer in einer zahlreichen Schule nicht beurtheilen, wie einen andern Geschäftsmann, der ohne Anstrengung seiner Brust und seiner Nerven stets ruhig und in der Stille fortarbeiten kann. Aber nicht jede Anstrengung erschlafft, sie stärkt auch und erhöht die Lebensgeister, besonders wo Liebe zur Sache und ein edler, gezügelter Enthusiasmus in Thätigkeit setzt. Schreiben ja die Aerzte der Schule eine lebensverlängernde Kraft zu. — Freilich kann man mit 3 Stunden täglicher Anstrengung erschöpft seyn; aber dann hat sich der Lehrer, wenn er nicht sonst kränklich ist, die Schuld selbst beizumessen. Es fehlt ihm entweder an der besonnenen Ruhe und an dem so nöthigen Gleichmuth, oder er verschwendet ohne Noth seine Kraft, oder er weiß seine Schüler nicht durch eine gute Disziplin in Ordnung zu halten, so daß er in dem steten Sturm von einem Aerger in den andern fällt, und so freilich in der immerwährenden innern Unbehaglichkeit schon in den ersten Lehrstunden erschöpft wird. —

Zu sechs Stunden täglichen Unterrichts sollte schlechterdings jeder Lehrer, ohne alle Ausnahme angenommen werden."

Weiter sagt Denzel auf derselben Seite: „Es kommt nun darauf an, ob der Lehrer von jenen täglichen 6 Stunden 4 des Vormittags und 2 des Nachmittags, oder Vormittags und Nachmittags jedesmal 3 Stunden zu geben hat. Im ersten Fall würde er für 32, im andern Fall für 30 Stunden wöchentlich verpflichtet."

Christian Heinrich Zeller (Schulinspektor in Beuggen)

sagt in seinen Lehren der Erfahrung ꝛc. Basel 1827. Bd. I. S. 163.: „Die tägliche Unterrichtszeit ist 6 Stunden.“

Harnisch spricht sich a. a. O. S. 231. also aus: „Die tägliche Unterrichtszeit sollte für ein 7—10jähriges Kind nicht über 5, und für ein 10—14jähriges nicht über 7 Stunden betragen.“

Kirsch theilt zwar in seinem Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen, Leipz. 1840. Abschnitt IV. mit, daß Manche in ungetheilten kleinern Schulen täglich 5 Lehrstunden für genügend halten, nämlich 3 Vor- und 2 Nachmittags; hält es aber in getheilten Schulen, denen nur Ein Lehrer vorstehe, für zweckmäßiger, im Sommer der Oberklasse Vormittags 3 Stunden und der Unterklasse Nachmittags 3 Stunden Schule halten zu lassen.

Für die freien Nachmittage am Mittwoch und Samstag sind fast alle Pädagogen. v. Denzel sagt a. a. O. S. 125.: „Daß überdieß zweimal in der Woche ein Nachmittag ganz frei gegeben werde, ist nothwendig. Eine solche Entbindung von dem täglichen Geschäft nach je 2½ Tagen erhält den Geist des Lehrers in einer gewissen Freiheit, die wiederum energisch auf die Lebendigkeit im Lehren hinwirkt.“

Zeller führt Bd. I. S. 164. an: „Wöchentlich zwei Nachmittage, z. B. die Mittwochs- und Samstags-Nachmittage, sind für die täglichen Schulkinder frei.“

Harnisch sagt a. a. O. S. 232.: „Daß zwei Nachmittage stundenfrei sind, ist eine alte, löbliche Einrichtung, die gewiß ihren tiefen Grund hat, der sich späterhin noch näher ergeben wird. Die Kinder müssen überhaupt noch mehr Sonn- und Festtage haben, als die Erwachsenen. Junge Pferde spannt auch kein guter Wirth zu anhaltend an; und wahrlich, daß wir in manchen Zweigen unsers Lebens so schlecht fahren, rührt wirklich daher, daß wir ganz abgetriebene Pferde besitzen.“

Auch in dem Kaiserthume Oestreich haben die Volksschulen diese beiden Nachmittage frei, obwohl dort die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden geringer ist, indem bei ganztägigem Schulbesuch auf dem Lande (wenn alle Schulkinder immer beisammen sind) nur 2 Stunden Vormittags und 2 Stunden Nachmittags Schule gehalten wird, und bei halbtägigem Schulbesuch (wobei die größeren Kinder allein unterrichtet werden und ebenso die kleineren) 3 Stunden Vormittags und 2 Stunden Nachmittags, jedoch so, daß abwechselnd die größeren und kleineren immer ein halbes Jahr zu dem 3stündigen Vormittags-Unterricht zugelassen werden.

§. 93.
Tägliche Unterrichtszeit.

Die an den ganzen Schultagen zu ertheilenden 5 oder 6 Stunden Unterricht werden am besten auf die Zeit von 7—10 (im Winter von 8—11) und Nachmittags von 1—3 oder 4 Uhr verlegt, wobei auf dem Lande der einzige Unterschied gemacht werden kann, daß man die Nachmittagsschule von 12—2 oder 3 halten läßt, weil dort Jedermann schon um 11 Uhr zu Mittag ißt. Früher jedoch, als 7 oder 6 Uhr, die Schule anfangen zu lassen, dürfte kaum rathsam sein, weil dieß nicht nur den Aeltern der entfernt wohnenden Kinder lästig fiele; sondern weil dadurch auch den Kindern selbst die beste Zeit zur Vollendung ihrer Schulaufgaben, besonders zum Auswendiglernen entzogen würde.

Daß die 3 Lehrstunden nacheinander gegeben, und die Kinder nicht dazwischen eine Stunde nach Hause geschickt werden, findet wohl Jeder natürlich. Dagegen dürfte es zu empfehlen sein, wenn man da, wo ein einziger Lehrer alle Klassen zu unterrichten hat, und diese sehr angefüllt sind, die größeren Schüler Vormittags und Nachmittags 2 Stunden allein und dann auch die kleineren jedesmal 1 Stunde allein unterrichten ließe, wobei der Unterricht noch dadurch gewinnen würde, wenn immer eine Stunde für die Erholung des Lehrers nnd das Versammeln der neuen Schüler dazwischen ausfiele, z. B. von 7—9 Uhr die Größern, von 10—11 die Kleinen; von 11—2 die Größern, von 3—4 die Kleinern, oder von 6—9 die Oberklasse und von 10—11 und 1—3 die Unterklasse.

Zwischen den einzelnen Lehrstunden sämmtliche Schüler in den Schulhof oder auf die Straße gehen, und sich eine Viertelstunde tummeln zu lassen, ist zwar hie und da Sitte, dürfte aber mehr gegen, als für sich haben; denn die Schüler zerstreuen sich dadurch zu sehr, ihre Erholung artet zu leicht im Unfug aus; und wenn sie dann in die Schule zurückkommen,

muß der Lehrer oft noch die nächste Zeit mit Untersuchen und Strafen verschwenden.

Besser möchte es daher sein, wenn man zwischen der Vormittagsschule nur einmal eine Pause eintreten, und nur diejenigen Kinder hinausgehen ließe, welche ein Naturbedürfniß dazu triebe. Je größer die Schüler aber werden, desto seltener sollte man sie abtreten lassen.

Zeller bestimmt am a. O. S. 163. die tägliche Unterrichtszeit ebenfalls Vormittags von 8—11 Uhr, Nachmittags von 1—4 Uhr, und setzt hinzu: „Im Sommerhalbjahr jedoch soll die Vormittagsschule eine Stunde früher beginnen und aufhören.“

Harnisch urtheilt S. 232. seines Handbuches also: „Die Unterrichts-Stunden fallen im Allgemeinen am besten von 8—11 oder 12, und von 1—3 oder 4 Uhr; doch machen örtliche und andere Verhältnisse bisweilen eine andere Stundenwahl nöthig.“

Kirsch stimmt gleichfalls für diese Tageszeit, und will auch, daß die Zwischenstunde von 9—10 frei sei, wenn in den Sommermonaten von 7—9 die Größern und von 10—12 die Kleinern unterrichtet würden, namentlich weil bei der Verschiedenheit der Uhren (und man könnte hinzusetzen, bei der Ungleichheit des Gehens und Verweilens auf dem Wege) die Kinder der eingeschulten Orte gewöhnlich zu früh oder zu spät kämen.

§. 94.

Vertheilung der Lehrstunden unter die einzelnen Lehrgegenstände.

Wenn man bestimmen will, wie viele von den wöchentlichen Lehrstunden jedem einzelnen Unterrichts-Gegenstand zugetheilt werden sollen, so wird man dreierlei zu berücksichtigen haben — die Wichtigkeit der Gegenstände in ihrem Verhältnisse zu einander, die Schwierigkeit derselben zum Erlernen und die einer jeden einzelnen Klasse gestellte Haupt-Unterrichts-Aufgabe.

a.) Was die Wichtigkeit der Lehrfächer in ihrem gegenseitigen Verhältnisse betrifft, so gebührt dem Religions-Un-

terrichte die erste Stelle, nach ihm dem Lesen und Schönschreiben, alsdann dem Rechnen und Rechtschreiben, sodann dem Gesang, und für die Elementar-Klasse dem Anschauungs-Unterricht und zuletzt der eigentlichen Sprach- und Aufsatzlehre. Erst wenn für diese nothwendigen Unterrichts-Gegenstände hinreichend gesorgt ist, können Lehrstunden für wünschenswerthe Gegenstände ausgemittelt werden, und zwar zunächst für Erdkunde und vaterländische Geschichte; dann für Naturbeschreibung, Menschenkunde und Naturlehre; endlich für Formenlehre und Zeichnen. Da jedoch die Mehrzahl der Volksschulen bei der Ueberfüllung derselben und dem Mangel an Hilfslehrern kaum Zeit findet, alle Kinder in den nothwendigen Lehrfächern bis zu dem vorgesteckten Schulziele zu führen; so wird sich gewohnlich nur noch für Erdkunde und vaterländische Geschichte eine Lehrstunde ausmitteln lassen. Die übrigen wünschenswerthen Lehrgegenstände aber werden entweder der freiwilligen Stundenvermehrung eifriger Schullehrer, oder der Sonntagsschule und höhern Unterrichts-Anstalten überlassen werden müssen, ausgenommen, wenn die Schüler in einzelnen nothwendigen Lehrgegenständen, z. B. im Lesen oder Schönschreiben früher das Schulziel erreichen, so daß von diesen nothwendigen Gegenständen Lehrstunden ohne Schaden genommen und neuen wünschenswerthen Gegenständen zugewendet werden können.

b) Was die größere oder geringere Schwierigkeit der Lehrgegenstände und die deßhalb erforderliche längere oder kürzere Unterrichtszeit betrifft, so stehen Rechtschreiben und Rechnen oben an. Daraus ergibt sich die Nothwendigkeit, diese Fächer bei der Vertheilung der Lehrstunden besonders zu bedenken, ohne jedoch die Religion zu verkürzen, weil ihr Gebiet so groß ist, und weil schon das Abhören der vielen Gedächtnißübungen, welche fast alle religiöser Natur sind, sehr viel Zeit fordert.

c) Was endlich die den einzelnen Schulklassen gestellten Haupt-Aufgaben betrifft, so ist der Elementar-Klasse vorzugsweise das Lesenlehren zugewiesen; und deßhalb

müßten auch diesem Gegenstande noch mehr Lehrstunden zugetheilt werden, als gewöhnlich geschieht, würde derselbe nicht bei der Verbindung des Lese-Unterrichts mit dem Schreib-Unterricht auch durch diejenigen Lehrstunden gefördert, welche — der stillen Beschäftigung wegen — als Schreibestunden in den Stundenplanen aufgeführt zu werden pflegen.

Die Mittelklasse hat ihre Hauptkraft auf Schreiben, sowohl Schön-, als Rechtschreiben, und auf Rechnen zu richten, weil man in diesen beiden Lehrfächern dereinst große Fertigkeit von den Schülern fordert. An sie schließt sich das Lesen an, welches in dieser Klasse bis zur Fertigkeit gesteigert werden muß.

Die Oberklasse hat ganz besonders die religiöse Bildung zu begründen, weil von ihr aus die meisten Schüler sogleich in's bürgerliche Leben übertreten. Darum müssen verhältnißmäßig die meisten Stunden in der Oberklasse religiösen Gegenständen zugewiesen werden; und wenn man auch gegen dieses Ueberwiegen des Unterrichts in der Religion einwenden könnte, daß ja auch der Geistliche Antheil an der religiösen Bildung der Jugend nehme, und in besondern Stunden Vorbereitungs-Unterricht auf die Konfirmation ertheile; so ist wohl zu bedenken, daß von den für Religions-Unterricht bestimmten Lehrstunden auch nicht alle ausschließend dem Religions-Unterrichte gewidmet sind, sondern daß bei der nöthigen Verbindung der biblischen Geschichte mit dem Bibellesen gar manche halbe Stunde dem Lese-Unterrichte zu Gute kommt.

§. 95.

Fortsetzung.

Wägt man nun alle diese Rücksichten mit einander ab, und nimmt man zugleich Bedacht, daß bei der oft nöthigen Verbindung der Klassen oder Abtheilungen im Unterrichte zuweilen die eine oder die andere Abtheilung eine ganze oder halbe Stunde mehr mit einem Gegenstande, als sogenanntem

stillen Pensum, beschäftigt werden muß, um Zeit zu gewinnen, in einer andern Abtheilung unmittelbar zu unterrichten; so möchte sich die wöchentliche Schulzeit also vertheilen lassen:

A. In Stadtschulen.

Wenn die drei Schulklassen unter **drei besondern Lehrern** stehen, und jeder 26 Stunden wöchentlich unterrichtet, so dürfte folgendes Verhältniß angenommen werden:

I. Elementarklasse.

	A. Obere Abtheilung.	B. Untere Abtheilung.
1) Religion und zwar biblische Geschichte und Gedächtnißübungen	6 Stunden,	6 Stunden,
2) Anschauungs-Unterricht . . .	2 "	2 "
3) Lesen	5 "	6 "
4) Schreiben, theils mit dem Lesen verbunden, theils Schön- und Rechtschreiben	8 "	7 "
5) Rechnen	4 "	4 "
6) Singen	1 "	1 "
Zusammen:	26 Stunden.	26 Stunden.

II. Mittelklasse.

	Beide Abtheilungen gleich.
1) Religion, und zwar:	
a) Gedächtnißübungen	3 Stunden,
b) Biblische Geschichte mit Bibellesen . .	4 "
c) Katechismus-Erklärung	1 "
2) Lesen	4 "
3) Schönschreiben	4 "
4) Rechnen	3 "
5) Sprache, und zwar:	
a) Abschreiben und Einprägen der Rechtschreibung	2 "
b) Rechtschreiblehre	2 "
6) Singen	2 "
7) Erdkunde	1 "
Zusammen:	26 Stunden.

III. Oberklasse. Beide Abtheilungen gleich.

1) Religion, und zwar:	
a) Gedächtnißübungen	3 Stunden,
b) Biblische Geschichte mit Bibellesen, später Bibelkunde und das Wichtigste der Religionsgeschichte	3 "
c) Katechismus=Erklärung	3 "
2) Lesen	3 "
3) Schönschreiben	3 "
4) Rechnen	3 "
5) Sprache, und zwar:	
a) Rechtschreiben	2 "
b) Sprach= und Aufsatzlehre mit Stylübungen	2 "
6) Singen	2 "
7) Erd= und Himmelskunde	1 "
8) Vaterländische Geschichte	1 "
Zusammen:	26 Stunden.

B. In Landschulen.

a) **Wenn das ganze Jahr hindurch 26 Stunden wöchentlich gelehrt wird.**

Erste Art.

Sind in einem Marktflecken oder größeren Dorfe zwei Lehrer angestellt, und unterrichtet von ihnen der eine die größeren Kinder, der andere die kleineren, jeder aber 26 Stunden wöchentlich, so können die Lehrstunden also vertheilt werden:

I. Elementarklasse.

	A. Obere Abtheilung. Stunden.	B. Mittlere Abtheilung. Stunden.	C. Untere Abtheilung. Stunden.
1) Religion, und zwar:			
a) Gedächtnißübungen . .	3	3	3
b) Biblische Geschichte . .	3	3	3
2) Anschauungs=Unterricht . .	2	2	2
3) Lesen	3	5	5
4) Schönschreiben	5	4	3
5) Rechnen	5	4	4
6) Abschreiben zur Unterstützung des Lesens, später der Rechtschreibung	4	4	5
7) Gesang	1	1	1
Zusammen:	26	26	26

II. Oberklasse.

	A. Stunden.	B. Stunden.	C. Stunden.
1) Religion, und zwar:			
a) Gedächtnißübungen	3	3	3
b) Biblische Geschichte	1½	1½	1½
c) Katechismus-Erklärung	1½	1½	1½
2) Lesen	4	4	3½
3) Schönschreiben	3	3	3½
4) Rechnen, und zwar:			
a) Mündlich	2	2	2
b) Schriftlich	2½	1½	2
5) Sprache, und zwar:			
a) Abschreiben und Einprägen der Rechtschreibung . .	1½	2½	3
b) Rechtschreiblehre . . .	1	1	2
c) Stylübungen	1	1	—
d) Eigentliche Sprach- und Aufsatzlehre	1	1	—
6) Gesang	2	2	2
7) Erd- und Himmelskunde . .	1	1	1
8) Vaterländische Geschichte . .	1	1	1
Zusammen:	26	26	26

Zweite Art.

Befindet sich in einem Dorfe nur ein einziger Lehrer, und ist dieser entweder durch die große Kinderzahl und den Mangel an Raum gezwungen, oder ist es ihm verstattet und hergebracht, sämmtliche Schüler in zwei Hälften zu unterrichten; so dürften die 16 Lehrstunden, welche er alsdann vorschriftsmäßig jeder Klasse wöchentlich zu widmen hat, also unter die einzelnen Lehrgegenstände vertheilt werden:

I. Oberklasse oder die Großen.

	A.	B.
1) Religion, und zwar:		
a) Gedächtnißübungen . . .	3 Stunden,	3 Stunden,
b) Biblische Geschichte mit Bibellesen und dem Allerwichtigsten aus der Bibelkunde und Religionsgeschichte . .	2 "	2 "
c) Katechismus-Erklärung . .	1 "	1 "
2) Lesen	2 "	2 "
3) Schönschreiben	3 "	3 "
4) Rechnen	$2\frac{1}{2}$ "	$2\frac{1}{2}$ "
5) Sprache und zwar nur Rechtschreiben	2 "	2 "
6) Gesang	$\frac{1}{2}$ "	$\frac{1}{2}$ "
Zusammen:	16 Stunden.	16 Stunden.

II. Elementarklasse oder die Kleinen.

	A.	B.
1) Religion, und zwar:		
a) Gedächtnißübungen	1 Stunde,	1 Stunde,
b) Biblische Geschichte mit Bibellesen	2 "	2 "
c) Katechismus-Erklärung . .	1 "	— "
2) Anschauungs-Unterricht	1 "	1 "
3) Lesen	2 "	4 "
4) Schönschreiben	3 "	3 "
5) Rechnen	$2\frac{1}{2}$ "	$2\frac{1}{2}$ "
6) Sprache, und zwar:		
a) Abschreiben und Einprägen der Rechtschreibung	$2\frac{1}{2}$ "	$2\frac{1}{2}$ "
b) Rechtschreiblehre	1 "	— "
Zusammen:	16 St.	16 St.

Dritte Art.

Muß ein einziger Lehrer alle schulpflichtigen Kinder des Ortes zu gleicher Zeit unterrichten, so werden die 26 Lehrstunden wöchentlich also zu vertheilen sein:

	A. Obere Abtheilung.	B. Mittlere Abtheilung.	C. Untere Abtheilung.
1) Religion, und zwar:	Stunden.	Stunden.	Stunden.
a) Gedächtnißübungen .	3	3	3
b) Biblische Geschichte .	2	4	2
c) Katechismus-Erklärung	1	—	—
2) Anschauungs-Unterricht .	—	—	1
3) Lesen	2	2	4½
4) Schönschreiben:			
a) auf die Tafel . . .	2	3	3
b) auf Papier	2	2	1
5) Rechnen:			
a) mündlich	1½	1½	1½
b) schriftlich	3	2½	3
6) Sprache, und zwar:			
a) Abschreiben und Einprägen der Rechtschreibung	2½	2	4
b) Rechtschreiblehre . . .	1	1	—
c) Stylübungen . . .	1	—	—
7) Gesang	1½	1½	1½
8) Erdkunde	1	1	—
9) Vaterländische Geschichte	1	1	—
Zusammen:	24½ St.	24½ St.	24½ St.
Dazu für Erholung und Ansehen der Arbeiten	1½ „	1½ „	1½ „
Summa:	26 St.	26 St.	26 St.

b) Wenn im Winterhalbjahr 32, im Sommerhalbjahr 24 Stunden wöchentlich Schule gehalten wird.

Erste Art.

(Zwei Lehrer, von denen einer die Kleinen, der andere die Großen getrennt unterrichtet.)

I. Elementarklasse oder die Kleinen.

	1) Winterhalbjahr. Stunden. A.	B.	C.	2) Sommerhalbjahr. Stunden. A.	B.	C.
1) Religion, und zwar:						
a) Gedächtnißübungen	3	3	3	3	3	3
b) Biblische Geschichte	3	3	6	3	3	3
2) Anschauungs-Unterricht	2	2	2	2	2	2
3) Lesen	5	5	8	3	3	6
4) Schönschreiben	5	8	6½	4	4	4
5) Rechnen, und zwar:						
a) Mündlich	6	2	1½	2½	1	1½
b) Schriftlich	2	3	3	2½	4	1½
6) Sprache, und zwar Ab- und Aufschreiben von Wörtern und Sätzen	5	5	4	3	3	2
7) Gesang	1	1	1	1	1	1
Zusammen:	32	32	32 St.	24	24	24

II. Oberklasse oder die Großen.

	1) Winterhalbjahr. Stunden. A.	B.	C.	2) Sommerhalbjahr. Stunden. A.	B.	C.
1) Religion, und zwar:						
a) Gedächtnißübungen	3	3	3	3	3	3
b) Biblische Geschichte	1½	1½	1½	1½	1½	1½
c) Katechismus-Erklärung	1½	1½	1½	1½	1½	1½
2) Lesen	4	4	6	2	2	3
Seite	10	10	12	8	8	9

	Stunden.			Stunden.		
	A.	B.	C.	A.	B.	C.
Uebertrag	10	10	12	8	8	9
3) Schönschreiben	3	3	6	3	3	4
4) Rechnen, und zwar:						
a) Mündlich	3	3	3	2	2	3
b) Schriftlich	3	3	3	2	2	3
5) Sprache, und zwar:						
a) Abschreiben u. Einprägen der Rechtschreibung .	3	3	3	2	2	2
b) Rechtschreiblehre . . .	3	3	1	2	2	—
c) Stylübungen	1	1	—	1	1	—
d) Eigentliche Sprach- und Aufsatzlehre	2	2	—	1	1	—
6) Gesang	2	2	2	1	1	1
7) Erd- und Himmelskunde .	1	1	1	1	1	1
8) Vaterländische Geschichte .	1	1	1	1	1	1
Zusammen:	32	32	32	24	24	24

Zweite Art.

(Ein einziger Lehrer im Dorfe, welcher jedoch die beiden Hauptklassen getrennt unterrichtet.)

1) Winterhalbjahr.

Die Eintheilung des Winterhalbjahres bleibt dieselbe, wie oben bei der zweiten Art unter a, weil dort schon für jede Klasse 16 Stunden wöchentlich, also für beide 32 angenommen wurden.

2) Sommerhalbjahr.

	I. Oberklasse. Stunden. A.	B.	II. Elementarklasse. Stunden. A.	B.	C.
1) Religion, und zwar:					
a) Gedächtnißübungen . .	3	3	2	2	2
b) Biblische Geschichte . .	1½	1½	2	2	2
c) Katechismus-Erklärung	1	1	—	—	—
2) Anschauungs-Unterricht . .	—	—	1	1	1
3) Lesen	1½	1½	1½	1½	2½
4) Schönschreiben	1½	1½	1	1	1½
5) Rechnen, und zwar:					
a) Mündlich	1	1	1	1	½
b) Schriftlich	1	1	1½	1½	1
6) Sprache, und zwar:					
a) Abschreiben u. Einprägen der Rechtschreibung .	—	—	1½	1½	1½
b) Rechtschreiblehre . . .	1	1	½	½	—
7) Gesang	½	½	—	—	—
Zusammen:	12	12	12	12	12

Dritte Art.

(Ein einziger Lehrer im Dorfe, welcher alle Kinder zu gleicher Zeit unterrichtet.)

	1) Winterhalbjahr. Stunden. A.	B.	C.	2) Sommerhalbjahr. Stunden. A.	B.	C.
1) Religion, und zwar:						
a) Gedächtnißübungen	3	3	3	3	3	3
b) Biblische Geschichte	1½	1½	1	1	1½	½
c) Katechismus-Erklärung	1½	1	—	1	—	—
2) Anschauungs-Unterricht .	—	—	1	—	—	½
3) Lesen	3	3	7	2½	2½	5½
Seite	9	8½	12	7½	7	9½

	Stunden. A.	B.	C.	Stunden. A.	B.	C.
Uebertrag	9	$8\frac{1}{2}$	12	$7\frac{1}{2}$	7	$9\frac{1}{2}$
4) Schönschreiben	5	$5\frac{1}{2}$	6	$3\frac{1}{2}$	4	4
5) Rechnen, und zwar;						
a) Mündlich	4	2	$3\frac{1}{4}$	$2\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	2
b) Schriftlich	3	4	$4\frac{1}{4}$	$2\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$	2
6) Sprache, und zwar:						
a) Abschreiben und Einprägen der Rechtschreibung	3	$4\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$	1	2	$4\frac{1}{2}$
b) Rechtschreiblehre . .	2	$1\frac{1}{4}$	1	2	2	—
d) Stylübungen . . .	1	1	—	1	—	—
d) Sprach- u. Aufsatzlehre	1	1	—	—	—	—
7) Gesang	2	2	2	2	2	2
7) Erd- und Himmelskunde .	1	1	—	1	1	—
9) Vaterländische Geschichte .	1	1	—	1	1	—
Zusammen:	32	32	32	24	24	24

§. 96.

Schwierigkeit und Nothwendigkeit gemeinsamer Stundenplane.

Ist ausgemittelt und bestimmt, wie viele von den wöchentlichen Unterrichtsstunden jeder einzelne Lehrgegenstand erhalten soll, so muß ferner angegeben werden, an welchem Tage und zu welchen Stunden jedes Fach in den Unterrichtsgang einzutreten hat, und womit sich die übrigen Abtheilungen beschäftigen sollen, wenn der Lehrer eine Abtheilung in dem bezeichneten Lehrfach unmittelbar unterrichtet.

Die Festsetzung dieser täglichen Aufeinanderfolge der Lehr- und Uebungsstunden nennt man Stunden- oder Lektionsplan. Er unterscheidet sich von dem Lehrplane dadurch, daß er es bloß mit der Vertheilung der Unterrichtsstunden zu thun hat, während der Lehrplan alle gesetzlichen Bestim-

mungen über den Zweck der Bildungsanstalt, die Eintheilung derselben in Klassen, die Dauer des Unterrichts, die Wahl und Reihenfolge der Lehrgegenstände, die Lehrmittel und Lehrformen und sogar das Nöthige über die Schulerziehung oder Schulzucht enthält, und den Stundenplan selbst als Theil in sich einschließt.

Daß es bei den abweichenden Schulgesetzen in den einzelnen Staaten, bei der Mannigfaltigkeit der Klasseneintheilung der Schulen, bei der verschiedenen Dauer und Vertheilung der Unterrichtszeit und bei den besondern Verhältnissen der unzähligen Schulorte unmöglich ist, einen einzigen für alle Volksschulen gültigen Stundenplan zu entwerfen, ist klar, und wurde von Pädagogen unumwunden zugestanden. Daß man jedoch in einem einzelnen Staate, wo gleiche Gesetze herrschen und die Verschiedenheit der Schuleinrichtungen und Ortsverhältnisse minder groß ist, wenigstens für die Hauptarten der Volksschulen gleiche Stundenplane entwerfen könne, ist ebenso gewiß, wenn auch schwierig.

Der Werth solcher gemeinsamen Stundenplane aber ist groß. Die Kirche und der Staat erhalten dadurch Gewährschaft, daß nur das, was sie wollen, gelehrt wird, und in dem Zeit- und Kraftverhältniß, wie sie es für gut erachten. Die vorgesetzten Schulbeamten können alsdann leichter die Leistungen der Schullehrer überwachen, und bei ihren Schulvisitationen den Lehrer ohne Störung des Unterrichts gerade während desjenigen Gegenstandes besuchen, in welchem sie seine Methode kennen lernen wollen. Die Aeltern gewinnen mehr Vertrauen zum Schulwesen überhaupt, wenn sie sehen, daß in den Schulen gleicher Art auch die Lehrstunden auf gleiche Weise vertheilt und auf die gleiche Tageszeit verlegt sind. Der Lehrer selbst unterrichtet viel leichter, hat etwas Festes, woran er sich halten kann, ist der Mühe überhoben, sich nach jeder Lehrstunde und von Tag zu Tag zu besinnen, was er weiter lehren, und wie er die stillen Abtheilungen beschäftigen soll, und sieht mehr die ganze Schulbildung der Jugend als wohl-

gegliedertes, in einander greifendes Ganzes vor sich. Den Schülern endlich erwächst daraus der größte Vortheil. Sie werden — da der Lehrer nicht Lieblingsgegenstände auf Unkosten anderer Lehrfächer betreiben kann — vielseitiger und harmonischer unterrichtet und gebildet; bereiten sich sorgfältiger auf jede Unterrichtsstunde vor, weil sie nicht, wie bei beliebigem Verlegen und Verschieben der Lehrgegenstände, hoffen dürfen, der Gegenstand ihrer Vorbereitung käme vielleicht nicht vor; und ihrer Seele prägt sich durch das Festhalten eines bestimmten Stundenplanes das Bild der Ordnung und Gesetzmäßigkeit ein, und gewöhnt sie an ein gleiches Verhalten jetzt und in Zukunft.

Dabei versteht es sich jedoch von selbst, daß Abweichungen im Einzelnen und weniger Wesentlichen gestattet sind; nur sollen Veränderungen mit Vorsicht, nie ohne Genehmigung der Schulbehörden, so selten als möglich, und nur mit Anfang eines neuen Schuljahres oder Semesters vorgenommen werden. Uebrigens aber sollte jeder Lehrer verpflichtet sein, den einmal bestimmten Stundenplan so gewissenhaft einzuhalten, wie jeder andere öffentliche Diener die Richtschnur seiner Thätigkeit.

Die Unmöglichkeit, einen einzigen Stundenplan zu entwerfen, der für alle Volksschulen genügte, sprach unter den neueren Methodikern auch Schweizer aus in der Bemerkung zu den seiner Methodik beigegebenen 3 Stundenplanen: „Einen völlig allgemeinen Plan — sagt er — der für alle Volksschulen brauchbar wäre, zu entwerfen, ist wohl unmöglich. Die Klassenkombination, das Lehrerpersonal, die Lokalitäten u. dgl. haben bedeutenden Einfluß auf einen Stundenplan. Daher wird man immer in einem allgemeinen Plane nach den besondern Verhältnissen Abänderungen treffen müssen.“

Kirsch rief in seinem Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen, Lpz. 1840. S. 138. aus: „Einen allgemeinen, für alle Schulen passenden Stundenplan zu entwerfen, ist eine baare Unmöglichkeit.“

Zerrenner, Hergenröther, Zeller, Harnisch, Diesterweg u. A. ließen in ihren methodischen Lehranweisungen den Stundenplan, wahrscheinlich aus demselben

Grunde, ganz weg. Allein wenn man auch keinen einzigen, für alle Volksschulen passenden Stundenplan entwerfen kann, so kann man doch die verschieden eingetheilten und besetzten Schulen in Gattungen und Arten bringen, und jeder derselben kann man gar wohl einen gemeinschaftlichen Stundenplan geben.

Für die Einführung solcher gemeinsamer Plane, wie für das Festhalten derselben sprach sich auch Denzel aus (s. a. a. O. S. 139.): „Was nun einmal in dieser Hinsicht festgesetzt ist, über dem muß man auch mit Festigkeit halten. Schon um seiner selbst willen sollte es sich der Lehrer zum Gesetz machen, ohne dringende Nothwendigkeit nie von seinem entworfenen Stundenplan abzugehen.

So bald man einmal aus einer festgestellten Ordnung tritt, so tritt man auch in das Unsichere und Unstete, und es ist dann nicht abzusehen, wo und wie die Verwirrung endigen werde. Das ewige Künsteln an dem Lektionsplan führt, so unverwerflich die Absicht sein mag, am Ende doch zu einer Willkürlichkeit, bei der es auch dem Lehrer nie wohl sein kann. — Der größte Schaden dieser Unstetigkeit fällt aber auf die Kinder. Der Lektionsplan ist nicht blos um des Unterrichts willen da; er ist auch ein sehr wichtiges Disziplinar-Mittel. Die Kinder sollen sich an eine geordnete Thätigkeit gewöhnen. Ihre Tagesordnung muß fest stehen; sie müssen genau und bestimmt wissen, was sie in jeder Stunde zu thun haben. Darauf gründet sich Vorbereitung und Wiederholung. Wenn sie nur einigermaßen vermuthen können, der vorgeschriebene Gegenstand möchte etwa nicht vorkommen, so wird das Aufgegebene entweder gar nicht, oder nur flüchtig ausgearbeitet, und der Lehrer kann wenigstens mit vollem Recht nicht strafen, weil er selbst an der Unregelmäßigkeit die meiste Schuld hat. Zur Ordnung und zur geordneten Thätigkeit will der Mensch schlechterdings gewöhnt sein; die eindringlichsten Reden über den Werth der Ordnungsliebe machen es nicht. Das Muster aber muß der Lehrer in seinem persönlichen Betragen selber geben. —

Findet er wesentliche Fehler in seinem Lektionsplan, so mag er ihn auch zwischenein umändern; es bleibe aber dann bei dieser Aenderung durch das ganze Semester. Sind aber die Fehler des Lektionsplans nicht wesentlich, dann gedulde man sich lieber bis zu Anfang eines neuen Kurses, um jede mögliche neue, vielleicht noch nachtheiligere Verwirrung zu verhüten. Ueberhaupt sollte keinem Lehrer gestattet sein, ohne Bestimmung der vorgesetzten Schulbehörde das Mindeste an dem einmal festgestellten Stundenplan zu ändern.“

gegliedertes, in einander greifendes Ganzes vor sich. Den Schülern endlich erwächst daraus der größte Vortheil. Sie werden — da der Lehrer nicht Lieblingsgegenstände auf Unkosten anderer Lehrfächer betreiben kann — vielseitiger und harmonischer unterrichtet und gebildet; bereiten sich sorgfältiger auf jede Unterrichtsstunde vor, weil sie nicht, wie bei beliebigem Verlegen und Verschieben der Lehrgegenstände, hoffen dürfen, der Gegenstand ihrer Vorbereitung käme vielleicht nicht vor; und ihrer Seele prägt sich durch das Festhalten eines bestimmten Stundenplanes das Bild der Ordnung und Gesetzmäßigkeit ein, und gewöhnt sie an ein gleiches Verhalten jetzt und in Zukunft.

Dabei versteht es sich jedoch von selbst, daß Abweichungen im Einzelnen und weniger Wesentlichen gestattet sind; nur sollen Veränderungen mit Vorsicht, nie ohne Genehmigung der Schulbehörden, so selten als möglich, und nur mit Anfang eines neuen Schuljahres oder Semesters vorgenommen werden. Uebrigens aber sollte jeder Lehrer verpflichtet sein, den einmal bestimmten Stundenplan so gewissenhaft einzuhalten, wie jeder andere öffentliche Diener die Richtschnur seiner Thätigkeit.

Die Unmöglichkeit, einen einzigen Stundenplan zu entwerfen, der für alle Volksschulen genügte, sprach unter den neueren Methodikern auch Schweizer aus in der Bemerkung zu den seiner Methodik beigegebenen 3 Stundenplanen: „Einen völlig allgemeinen Plan — sagt er — der für alle Volksschulen brauchbar wäre, zu entwerfen, ist wohl unmöglich. Die Klassenkombination, das Lehrerpersonal, die Lokalitäten u. dgl. haben bedeutenden Einfluß auf einen Stundenplan. Daher wird man immer in einem allgemeinen Plane nach den besondern Verhältnissen Abänderungen treffen müssen.“

Kirsch rief in seinem Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen, Lpz. 1840. S. 138. aus: „Einen allgemeinen, für alle Schulen passenden Stundenplan zu entwerfen, ist eine baare Unmöglichkeit.“

Zerrenner, Hergenröther, Zeller, Harnisch, Diesterweg u. A. ließen in ihren methodischen Lehranweisungen den Stundenplan, wahrscheinlich aus demselben

Grunde, ganz weg. Allein wenn man auch keinen einzigen, für alle Volksschulen passenden Stundenplan entwerfen kann, so kann man doch die verschieden eingetheilten und besetzten Schulen in Gattungen und Arten bringen, und jeder derselben kann man gar wohl einen gemeinschaftlichen Stundenplan geben.

Für die Einführung solcher gemeinsamer Plane, wie für das Festhalten derselben sprach sich auch Denzel aus (s. a. a. O. S. 139.): „Was nun einmal in dieser Hinsicht festgesetzt ist, über dem muß man auch mit Festigkeit halten. Schon um seiner selbst willen sollte es sich der Lehrer zum Gesetz machen, ohne dringende Nothwendigkeit nie von seinem entworfenen Stundenplan abzugehen.

So bald man einmal aus einer festgestellten Ordnung tritt, so tritt man auch in das Unsichere und Unstete, und es ist dann nicht abzusehen, wo und wie die Verwirrung endigen werde. Das ewige Künsteln an dem Lektionsplan führt, so unverwerflich die Absicht sein mag, am Ende doch zu einer Willkürlichkeit, bei der es auch dem Lehrer nie wohl sein kann. — Der größte Schaden dieser Unstetigkeit fällt aber auf die Kinder. Der Lektionsplan ist nicht blos um des Unterrichts willen da; er ist auch ein sehr wichtiges Disziplinar-Mittel. Die Kinder sollen sich an eine geordnete Thätigkeit gewöhnen. Ihre Tagesordnung muß fest stehen; sie müssen genau und bestimmt wissen, was sie in jeder Stunde zu thun haben. Darauf gründet sich Vorbereitung und Wiederholung. Wenn sie nur einigermaßen vermuthen können, der vorgeschriebene Gegenstand möchte etwa nicht vorkommen, so wird das Aufgegebene entweder gar nicht, oder nur flüchtig ausgearbeitet, und der Lehrer kann wenigstens mit vollem Recht nicht strafen, weil er selbst an der Unregelmäßigkeit die meiste Schuld hat. Zur Ordnung und zur geordneten Thätigkeit will der Mensch schlechterdings gewöhnt sein; die eindringlichsten Reden über den Werth der Ordnungsliebe machen es nicht. Das Muster aber muß der Lehrer in seinem persönlichen Betragen selber geben. —

Findet er wesentliche Fehler in seinem Lektionsplan, so mag er ihn auch zwischenein umändern; es bleibe aber dann bei dieser Aenderung durch das ganze Semester. Sind aber die Fehler des Lektionsplans nicht wesentlich, dann gedulde man sich lieber bis zu Anfang eines neuen Kurses, um jede mögliche neue, vielleicht noch nachtheiligere Verwirrung zu verhüten. Ueberhaupt sollte keinem Lehrer gestattet sein, ohne Bestimmung der vorgesetzten Schulbehörde das Mindeste an dem einmal festgestellten Stundenplan zu ändern."

§. 97.

Allgemeine Grundsätze für die Entwerfung von Stundenplanen.

Man mag nun Stundenplane für einzelne bestimmte Schulen, oder für ganze Gattungen und Arten derselben entwerfen, so muß man von allgemein methodischen oder didaktischen Grundsätzen dabei ausgehen.

Der erste Grundsatz ist ohne Zweifel, daß das Erhabenste im Menschenleben, nämlich seine Beziehung auf Gott, auch in der täglichen Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände die erste Stelle einnehme. Daher muß nicht nur die Schule jeden Tag mit einer Morgenandacht begonnen werden, sondern man muß auch den eigentlichen Unterricht mit einem religiösen Gegenstande eröffnen, um der Jugend mit jedem neuen Morgen anzudeuten, daß sie in keinem wichtigeren Gegenstande unterrichtet werden könne, als in der Erkenntniß Gottes und seines heiligen Willens, und daß selbst das, was sie in den übrigen Stunden und sonst im Leben lerne, keinen Werth habe, wenn ihnen nicht durch eine gottwohlgefällige Gesinnung Segen von oben zugeführt werde. Dazu kommt noch, daß der Geist am frühen Morgen am wenigsten zerstreut, und das Herz am empfänglichsten ist, den Samen des göttlichen Wortes in sich aufzunehmen. Endlich erhält auch der ganze Schulunterricht eine höhere Weihe, wenn man zuerst mit den Kindern von göttlichen Dingen redet, und man kann es immer in den nächstfolgenden Lehrstunden fühlen, ob die Herzen in dem vorausgegangenen Religionsunterrichte ergriffen, und für das Bessere gewonnen worden sind, oder nicht.

Reicht jedoch die erste Unterrichtszeit nicht aus, in allen Religions-Gegenständen Unterricht zu ertheilen, so muß man wenigstens die Katechismus-Erklärung in der ersten Lehrstunde ertheilen, und kann die biblische Geschichte, zumal wenn dabei Vieles in

der h. Schrift selbst gelesen werden kann, in eine spätere Zeit verlegen.

Der zweite Grundsatz ist, daß man die Abhörung dessen, was auswendig gelernt werden mußte, nicht verspart, bis man im Unterrichte auf denjenigen Gegenstand kommt, an welchen sich das Auswendiggelernte dem Inhalte nach anschließen läßt, sondern daß man gleich, so bald die Kinder in die Schule gekommen sind und die Morgenandacht verrichtet haben, dasjenige aus dem Gedächtnisse wiedergeben läßt, was demselben einzuprägen, ihre Aufgabe war. Thut man dieß nicht, so vergessen die Kinder leicht wieder Manches von dem, was sie gelernt haben, und man kann dann den, der gelernt, aber wieder vergessen hat, von dem nicht unterscheiden, der gar nicht gelernt hat. Ebenso wird der Unterrichtsgegenstand, aus dem die Gedächtnißübungen genommen wurden, zu sehr unterbrochen, wenn man während des Lehrverlaufes von allen Schülern das Aufgegebene hersagen lassen will; auch stört das dabei nöthige Verbessern und Tadeln, oft sogar Strafen, zu sehr die für den Unterrichtsgegenstand nöthige Sammlung des Geistes und Herzens, zumal wenn die Gedächtnißübungen, wie gewöhnlich, aus dem Religionsunterrichte genommen sind. Und wollte man nur einzelne Schüler nach dem Gelernten fragen, so würde bald eine große Anzahl Schüler das Aufgegebene nicht, oder nur halb lernen, in der Hoffnung, nicht gefragt zu werden. Dessen ungeachtet aber können einzelne Schüler nicht nur, sondern müssen sogar, wenn man im eigentlichen Unterrichte auf den Gegenstand kommt, auf welchen sich das Auswendiggelernte bezieht, wiederholt nach demselben gefragt werden, so wie man umgekehrt die Gedächtnißübungen nicht als einen losgerissenen Lehrgegenstand behandeln darf, sondern immer das, was die Kinder auswendig lernen müssen, durch irgend einen Unterrichtsgegenstand darbieten, und später wieder auf denselben beziehen lassen muß, damit sie die Nothwendigkeit, oder wenigstens die Nützlichkeit des auswendiggelernten Stoffes einsehen.

Der dritte Grundsatz, in welchem alle Pädagogen übereinstimmen, ist der, daß man in die Vormittagsstunden mehr diejenigen Gegenstände verlegt, welche vorzugsweise das Denkvermögen in Anspruch nehmen, und in die Nachmittagsstunden mehr diejenigen, welche eine gewisse mechanische Fertigkeit voraussetzen, oder zu erzielen suchen, weil der Verstand vor dem Mittagessen wacher und thätiger ist, als nach demselben. Daher werden Rechnen und Sprache mehr Vormittags, Schönschreiben, Anschauungsunterricht und Lesen in der Mittel- und Oberklasse mehr Nachmittags zu lehren sein; für die Elementarklasse aber gehört der Leseunterricht, wo möglich, in die Vormittagsschule, weil für die ersten Anfänger das Lesen eine schwere Sache ist, die ihre Denkkraft gar sehr in Anspruch nimmt.

Daß man die Nachmittagsstunden mehr zur Einübung und Aneignung von Fertigkeiten verwende, dafür spricht auch der Umstand, daß verhältnißmäßig mehr Nachmittags-, als Vormittagsschulen versäumt werden, und daß die, an den Nachmittagen stattfindenden Leichenbestattungen gar oft diese Lehrstunden verkürzen.

Als vierten Grundsatz wird man anführen müssen, daß in der Dauer der einzelnen Unterrichtsgegenstände das gehörige Maß und in der Aufeinanderfolge derselben der gehörige Wechsel beachtet werde. Kein Fach darf länger, als eine Stunde gelehrt werden, in der Elementarschule nur eine halbe Stunde, weil sonst die Theilnahme der Kinder schwindet, die Kraft erschlafft, und — will man es erzwingen — Geist und Körper gefährdet wird. Auch die Selbstbeschäftigungen dürfen nicht zu lange dauern. Eben so muß auf einen Lehrgegenstand, welcher das Erkenntnißvermögen sehr in Thätigkeit setzte, ein anderer folgen, der ihm einige Ruhe verstattet, z. B. auf Katechismus-Erklärung, mündliches Rechnen oder Sprachlehre eine halbe Stunde Schönschreiben, Abschreiben von Wörtern und Sätzen zur Einübung ihrer

Schreibweise, auch schriftliches Rechnen und Lesen, wenn es den Schülern schon leichter geht u. s. w.

Die fünfte Stelle unter den bei der Verfertigung des Stundenplanes zu beachtenden Grundsätzen dürfte der einnehmen, daß man, unbeschadet der nöthigen Abwechselung, diejenigen Lehrstunden, welche einem und demselben Lehrgegenstande zugewiesen sind, nicht zu weit aus einander legt, weil sonst in den dazwischen fallenden Tagen zu viel von dem vergessen wird, was man gelehrt hat, und der Lehrer sich genöthigt sieht, oft die Hälfte der neuen Lehrstunde auf Erneuerung dessen zu verwenden, was in der vorausgegangenen Stunde gelehrt und schon gefaßt worden war. Ehemals ging man wohl von entgegengesetzten Ansichten aus, und suchte die einzelnen Lehrstunden eines und desselben Gegenstandes so weit als möglich aus einander zu legen, z. B. Sprache am Montag und Freitag; Katechismus-Erklärung am Mittwoch und Samstag; aber jetzt wird die Ueberzeugung immer allgemeiner, daß dieß unmethodisch sei, und Manche gehen sogar so weit, daß sie dem Lehrer die Macht einräumen, auch die nächsten, für einen andern Unterrichtsgegenstand bestimmten Stunden noch dazu zu nehmen, wenn derjenige Gegenstand, den sie gerade besonders betreiben, es erfordern sollte; nur verlangen sie von dem Lehrer, daß er dabei keine Liebhabereien und Schaustücke für die Prüfung im Auge habe, sondern mit Umsicht verfahre, und mit Gewissenhaftigkeit einem Lehrgegenstande nach dem andern dieselbe besondere Berücksichtigung zu Theil werden lasse.

Mit dem sechsten Grundsatze werden wieder Alle einverstanden sein, daß man nämlich die anziehenden Lehrgegenstände auf die letzte Unterrichtsstunde sparen, und gleichsam als eine belohnende Zugabe für vorausgegangene Aufmerksamkeit folgen lassen soll. Solche Lieblingsgegenstände für Schüler sind — vorausgesetzt, daß sie der Lehrer mit Geist und Geschmack zu behandeln versteht — der Gesangunterricht, die Erd- und Himmelskunde und andere wün-

schenswerthe Lehrgegenstände, besonders aber die vaterländische Geschichte. Diese Fächer müssen daher den Schluß des Unterrichts machen, wobei noch insbesondere zu beachten sein wird, daß man den Unterricht im Gesange, wo möglich, die Vormittagsschule schließen läßt, weil um diese Zeit die menschliche Stimme am reinsten ist, und durch Absingen eines passenden Liederverses zum Schlusse zugleich der ganze Schulunterricht mit einer Erhebung des Herzens zu Gott geschlossen werden kann.

In Beziehung auf die stillen Beschäftigungen wird als Grundsatz aufzustellen sein, daß sie mit dem unmittelbaren Unterrichte abwechseln, und demselben, wo möglich, folgen müssen, weil sich die Uebungen dann recht natürlich an das Vorgetragene anschließen, und von den Schülern desto leichter und genügender ausführen lassen. Da dieß jedoch nicht immer möglich ist, so muß man bei dem Verfertigen des Stundenplanes wenigstens darauf achten, daß auf die stillen Beschäftigungen in einem Lehrgegenstande bald ein eigentlicher Unterricht darin folge, damit die Selbstbeschäftigung den Kindern nicht als bloße Zeitausfüllung, sondern als Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht erscheine.

Endlich wird im Stundenplan an den Vormittagen auch ein Viertelstündchen zwischen den Lehrstunden ausgesetzt werden müssen, um ohne Störung für den eigentlichen Unterricht einzelne Schüler hinausgehen, andere stehen und sich freier bewegen lassen zu können; deßgleichen, um den zurückbleibenden eine kleine Erholung zu gönnen, und namentlich auch, um Zeit zu gewinnen, das während der stillen Beschäftigungen von einzelnen Abtheilungen Geschriebene oder Gerechnete wenigstens anzusehen; denn wenn die Schüler merken, daß der Lehrer das, was sie als Selbstbeschäftigung arbeiten müssen, später gar nicht einmal ansieht, so wenden sie nach und nach keinen Fleiß darauf, und verlassen sich auf den Schwamm, der bald alle Fehler wegwäscht.

Die Richtigkeit obiger Grundsätze ist so einleuchtend, daß es nicht nöthig sein wird, Aussprüche erfahrener Pädagogen als Gewährleistung beizugeben. Nur für den fünften Grundsatz, daß man nämlich die Lehrgegenstände der Zeit nach nicht zu sehr zerreißen, sondern die einem Gegenstande bestimmten Stunden mehr nacheinander folgen lassen soll, möchten, als dem gewöhnlichen Gebrauche entgegenstehend, die Urtheile anderer Pädagogen beizufügen sein. Der Verfasser des Artikels „Lehrplan" in Wörle's Encyklopädisch-pädagogischem Lexikon sagt S. 522.: „Man muß den Unterricht in dem gleichen Gegenstand, der etwa nur zweimal in der Woche behandelt wird, nicht durch 3 — 4 Tage aus einander rücken, wie gewöhnlich geschieht, weil man nicht auf einmal eine so große Zeitlücke in Absicht auf denselben Gegenstand entstehen lassen will. Diese Lücke schadet aber viel weniger, als das stete Zerreißen des Unterrichts. Vielmehr wird, rückt man die gleichnamigen Lektionen näher zusammen, die Aufmerksamkeit mehr auf der Sache zusammen gehalten, und es wird dem Schüler auch viel klarer, als wenn er immer nach 3 — 4 Tagen den Faden von neuem aufnehmen muß."

Vgl. Diesterweg, Wegweiser, Bd. II. S. 159.

§. 98.

Besondere Rücksichten bei dem Entwerfen der in den Beilagen gegebenen Stundenplane.

Nach obigen Grundsätzen und der in den §§. 94. und 95. versuchten Vertheilung der Lehrstunden unter die Lehrgegenstände wurden die in den Beilagen enthaltenen 16 Stundenplane entworfen. Im Besonderen ist noch Folgendes beizufügen.

1) Was die Eröffnung des täglichen Schulunterrichts nach den beigegebenen Planen betrifft, so erhebt der Lehrer sich und die Schüler vor Allem durch eine kurze, aber salbungsreiche Morgenandacht, welche in Gesang und Gebet besteht, zu Gott, und reiht daran die Gedächtnißübungen an, welche in Volksschulen ohnehin religiöser Natur sind. Während einzelne Schüler das Auswendiggelernte hersagen und andere dasselbe verbessern müssen, damit eine größere Zahl von Schülern zugleich beschäftigt wird, und das zeitraubende, aber höchst nöthige Geschäft sich früher beendigen läßt, sieht der Lehrer die gelieferten Hausaufgaben durch, und stellt diejenigen Schüler, bei deren Arbeiten er etwas zu erinnern

findet, einstweilen schweigend bei Seite, um das Abhören der Gedächtnißübungen nicht zu unterbrechen.

2) Die tägliche Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände ist nach den beigegebenen Stundenplanen im Allgemeinen diese. Die Religion beginnt. Auf sie folgen, als eigentliche Lehrgegenstände, Rechnen oder Sprache, für Elementarschüler auch Lesen, weil dieses für kleine Kinder ebenso anstrengend ist, als ein schwierigerer Gegenstand für größere. Dann tritt entweder eine kleine Erholung ein, was besonders in Elementarschulen, und bei vierstündigem Unterrichte im Winterhalbjahr auf dem Lande auch in den Oberklassen nothwendig ist, oder es folgt ein neuer anziehender Unterrichtsgegenstand, der dann gleich den Schluß der Vormittagsschule macht, z. B. Erd- und Himmelskunde, vaterländische Geschichte, oder Gesangunterricht, an den sich die Schlußandacht ebenso natürlich anreihen läßt, als zu dieser Tageszeit die menschliche Stimme auch am reinsten, kräftigsten und deßhalb am bildungsfähigsten ist.

Die Nachmittage werden vorzugsweise dem Anschauungsunterrichte, dem Schönschreiben, dem Abschreiben von Sylben, Wörtern und Sätzen, auch der Erdkunde und Geschichte zugewendet, weil diese Lehrgegenstände den Geist der Kinder weniger anstrengen, und entweder durch den Reiz der Wißbegierde oder durch die dabei nöthige Körperthätigkeit jenes gedankenlose Hinbrüten unmöglich machen, welchem sich jüngere Schüler besonders an den heißen Sommernachmittagen leicht hingeben.

Schönschreiben, zumal auf dem Papier, hat man besonders gern auf die letzte Unterrichtsstunde verlegt, weil man alsdann diejenigen Schüler, welche mit dem Abschreiben des Vorgelegten nicht fertig werden, oder dasselbe sehr mangelhaft liefern, sogleich in der Schule zurückbehalten kann, um die Schönschrift zu vollenden, oder eine neue zu liefern.

3) Was die stillen Selbstbeschäftigungen betrifft, so war man bemüht, sie so zu vertheilen, daß nicht nur der Wechsel des eigentlichen Unterrichts mit den Uebungen zwischen

den verschiedenen Abtheilungen so ziemlich gleich ist, und keine Abtheilung weder in einer Vormittags-, noch Nachmittags-schule des unmittelbaren Unterrichts vom Lehrer ganz entbehrt, sondern daß auch die Gegenstände der Selbstbeschäftigungen sich entweder an diesen vorausgegangenen unmittelbaren Unterricht anschließen, oder auf denselben vorbereiten. Auch hat man in den Stundenplanen, wo es nur irgend thunlich war, eine Zeit ausgesetzt, in welcher der Lehrer das während der stillen Beschäftigungen Gearbeitete, wenigstens im Allgemeinen, ansehen kann, oder ließ, wie bei den Abschreibübungen geschah, eine Lehrstunde im Rechtschreiben folgen, damit der Lehrer darin das, was die Kinder abgeschrieben und sich der Schreibweise nach eingeprägt haben, diktiren, und dadurch die Schüler zur Aufmerksamkeit während der stillen Beschäftigungen zwingen kann.

4) Die Sonderung der Schüler in Klassen und Abtheilungen ist auf den einzelnen Stundenplanen selbst genau angegeben. Die Eintheilung in Klassen geschieht, wie §. 70. ff. gezeigt wurde, mit Rücksicht auf Alter, Geschlecht und Gesammtbildung der Schüler; der Spaltung der einzelnen Klassen aber in Ober-, Mittel- und Unterabtheilung werden die Fortschritte der Schüler im Rechnen zum Grunde gelegt, weil in jedem anderen Lehrgegenstande schwächere Schüler leichter an dem Unterrichte der geübteren Antheil nehmen und mit ihnen fortkommen können, als im Rechnen. Läßt sich in einer Klasse die Bildung einer mittleren Abtheilung ersparen, so ist dieß ein wahrer Gewinn für die Schule; denn je weniger Abtheilungen, desto leichter für den Lehrer und desto gewinnreicher für die Schüler. Mehr, als drei Abtheilungen zu gleichzeitigem Unterrichte wurden in den beigefügten Stundenplanen nicht angenommen, weil sonst der Lehrer seine Kraft zu sehr zersplittern muß, und die einzelnen Abtheilungen kaum eine Viertelstunde lang in einem Gegenstande unterrichtet werden können. Sollte wirklich die Verschiedenheit der Schüler so groß sein, daß sie unmöglich in drei Abtheilungen gebracht

werden können, dann wäre es besser, man widmete den schwächsten Schülern täglich eine Stunde der Schulzeit allein, und bildete eine besondere Nachschule für die vierte Abtheilung, als daß man diese fast mit lauter Selbstbeschäftigungen die Schulzeit zubringen ließe. Ohnehin ist zu beachten, daß gerade die schwächsten Schüler des unmittelbaren Unterrichts des Lehrers am meisten bedürfen, und daß eben sie am wenigsten im Stande sind, sich wahrhaft nützlich selbst zu beschäftigen.

Ist die Verschiedenheit der Abtheilungen nicht groß, so wurden diese auf den beigegebenen Stundenplanen öfters im Unterrichte zusammen genommen, und der Lehrer darf dabei nur die Fragen an die obere Abtheilung schwerer, die an die untere Abtheilung aber leichter stellen, oder darf nur von jener das Behalten des gesammten Lehrinhaltes, von dieser dagegen bloß das Behalten des Wesentlichsten verlangen.

5) Den Schluß des Schulunterrichts endlich bildet, wie den Anfang, eine Andacht, weil Niemand vor, bei und nach seiner Arbeit mehr des Beistandes und Segens von oben bedarf, als der Lehrer; jedoch genügt es, wenn die Zeit mangeln sollte, entweder einen Liedervers singen, oder ein Gebet lesen oder sprechen zu lassen.

C. Womit soll gelehrt werden?

I. Lehrmittel an sich.

§. 99.

1. Umfang der Lehrmittel.

Alles, was man erreichen will, oder der Erfolg, den man bei einem Entschlusse beabsichtigt, heißt Zweck. Das, womit man etwas erreichen will, oder was gleichsam in der Mitte liegt zwischen der Absicht und dem Erfolg, heißt Mittel. Auch der Lehrer bedarf zur Erreichung seines Zweckes bei dem Unterrichte mehrerer Mittel oder Bewirkungs-

werkzeuge. Alles, was man gebraucht, um Schülern zur Aneignung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten behilflich zu sein, nennt man Lehrmittel. Der Umfang der Lehrmittel ist groß; doch sind die Lehrgeräthe von ihnen wohl zu unterscheiden. Geräthe sind zwar auch vorhandene Werkzeuge (von rathen, besitzen; woher entrathen, nicht mehr besitzen); aber man gebraucht das Wort mehr, um bewegliche Gegenstände des Hauses, sogenannte Mobilien, zu bezeichnen. Zu den Lehrgeräthen gehören daher: der Lehrtisch oder Katheder, die Lerntische und Bänke, die Subsellien, die Schreib- und Zeichenpulte, die Gestelle für die Wand- und Notentafeln, die Schränke, Mappen und Federhalter zum Aufbewahren der Bücher, Schriften, Karten, Federn u. dgl.

Es haben zwar Manche auch diese Gegenstände zu den Lehrmitteln gerechnet, und sich in Anleitungen zum Unterrichten über ihre Beschaffenheit, Unterbringung und Anwendung verbreitet; aber es möchten diese belehrenden Winke wohl mehr in einer Anleitung zur Schulverwaltung, insbesondere zur Einrichtung der Schule, ihre Stelle finden.

§. 100.

2. Eintheilung der Lehrmittel.

Da sämmtliche Lehrmittel entweder zunächst vom Lehrer selbst benützt werden, um seinen Unterricht anschaulicher, verständlicher, leichter und wirksamer zu machen, oder von den Schülern, um daraus etwas zu lernen, oder sich daran zu üben; so theilen sie sich von selbst in Lehrmittel des Lehrers und der Schüler.

a) Die Lehrmittel des Lehrers sind entweder sein besonderes Eigenthum, oder wurden aus irgend einer öffentlichen Kasse für die Schule angekauft, und stehen zunächst ihm zu Gebot. Die Lehrmittel des Volksschullehrers sind gewöhnlich: eine Wandtafel mit Kreide und Schwamm, Lineal und Zirkel, auf einem beweglichen Gestell oder an der Wand befestigt, zum Anschreiben, Rechnen und Vorzeichnen; ferner ein Setzkasten und Wandfibeln zum Unterrichte im Lesen; mehrere

Wand- und Handvorschriften; eine Einheiten- und Bruchtabelle, nebst andern Versinnlichungsmitteln zum Unterrichte im Rechnen; eine Notentafel, wenn man nicht die Rückseite der Anschreibtafel dazu benützen will, wie auch eine Violine nebst einer Sammlung von Uebungsstücken und Liedern zum Unterrichte im Singen; eine Erd- und Himmelskugel, einige Landkarten, wenigstens von der Heimath, dem Vaterlande, Europa und Palästina; Grundrisse und Abbildungen merkwürdiger Städte und Orte; Zeittafeln, historische Karten und Bildnisse berühmter Männer und Frauen, nebst bildlicher Darstellung wichtiger Ereignisse für den Unterricht in der Geschichte; Abbildungen und Nachformungen in Holz oder Pappe von Gegenständen der Natur, besonders des menschlichen Körpers, nebst ausgestopften Thieren, Sammlungen von kleinen Thieren, Pflanzen und Mineralien, für den Unterricht in der Naturbeschreibung; ein Magnet, ein Kompaß, ein Brenn- und ein Vergrößerungsglas, ein kleines Elektrophor oder wenigstens einige Glasstäbe mit Siegellack u. dgl. für Naturlehre; deßgleichen verschieden geformte Körper von Holz oder Pappe, nebst Zeichnungsvorlagen, für den Unterricht in der Formenlehre und im Zeichnen; besonders aber gedruckte methodische Anleitungen und selbstgeschriebene Lehrgänge und Aufgabensammlungen für die verschiedenen Zweige des Unterrichts.

b) Die Lehrmittel der Schüler, welche zugleich ihr Eigenthum sind, und von ihnen benützt werden, bestehen in den Volksschulen gewöhnlich aus einer Schiefertafel mit Stift, einigen Schreibheften mit den nöthigen Schreibwerkzeugen, einer Fibel und einem größern Lesebuch, aus dem eingeführten Gesangbuche und Katechismus, der h. Schrift, einem Aufgabenbüchlein für den Rechen-Unterricht, einer kleinen Rechtschreib- und Sprachlehre, einer Liedersammluug und höchstens noch aus kurzen Lehrbüchlein der Erd- und Himmelskunde, vaterländischen Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre, wie auch aus den nöthigen Werkzeugen zum Unterrichte in der Formenlehre und im Zeichnen.

Zwar wollen Manche (z. B. Christian Heinrich Zeller, Zerrenner u. A.) zu den Lehrmitteln, deren sich zunächst der Lehrer bedient, auch Werke über Erziehung und Unterricht, über Schulverwaltung und Schulzucht, ja sogar die teutschen Klassiker, die er besitzt, und den Inhalt seiner ganzen Bibliothek rechnen; allein jene sind keine eigentlichen Lehrbücher, sondern bildende Werke für seinen Beruf überhaupt, und diese sind vollends so allgemeine Bildungsmittel, daß jeder Gebildete sie besitzen, oder wenigstens kennen muß, ohne gerade Lehrer zu sein.

§. 101.

3. Werth guter Lehrmittel.

Wie der beste Meister ohne gute Werkzeuge nichts Tüchtiges zu liefern vermag, so kann auch ein Lehrer, und sei er von dem trefflichsten Geiste beseelt und besäße seltenes Lehrtalent, wenig Genügendes leisten, wenn ihm und seinen Schülern die Mittel abgehen, deren beide Theile beim Unterrichte bedürfen.

Gute Lehrmittel bewirken mehr, als man auf den ersten Blick annimmt. Sie machen, daß der Lehrer seinen Unterricht anschaulicher und dadurch verständlicher und überzeugender ertheilen kann; denn noch so viele Worte ersetzen nicht den Anblick eines Gegenstandes und Verhältnisses in der Natur oder im Bilde. Ebenso können auch die Schüler durch gute, ihnen zu Gebote stehende Mittel sich besser auf den Unterricht vorbereiten, begreifen das Vorgetragene leichter, können es mehr verarbeiten und sich vielfältiger üben. Namentlich lassen sich durch sie die stillen Uebungsstunden oder Selbstbeschäftigungen, deren Zahl in Schulen mit mehreren Abtheilungen so groß ist, recht zweckmäßig verwenden. Auch können die Hausarbeiten mannigfacher und bildender werden, und dem Schüler selbst und seinen Aeltern und ältern Geschwistern ist mehr die Möglichkeit gegeben, zu Hause nach und vorzuarbeiten.

Durch dieses Alles wird bewirkt, daß die Schüler rascher in Kenntnissen und Fertigkeiten vorwärtsschreiten, ohne daß

die Gründlichkeit dabei leidet. Und da dieses Gefühl des Vorschreitens auf Seiten des Schülers, wie der Anblick desselben auf Seiten des Lehrers beiden Theilen den Unterricht angenehmer macht, so wie ihn der Gebrauch guter Lehrmittel ohnehin erleichtert; so kann man den Werth der letzteren nicht genug schätzen, und es ist nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet, daß gute Lehrmittel für Lehrer und Schüler halbe Arbeit seien.

Harnisch spricht sich über den Werth guter Lehrmittel a. a. O. S. 92. also aus: „Gute Lehrmittel fördern den Unterricht fast eben so viel, als gute Lehrer; und es ist unverantwortlich, daß in manchen Staaten so viel Fleiß auf die Ausbildung guter Lehrer gewandt, der Ausarbeitung guter Lehrbücher aber wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird."

4. Beschaffenheit guter Lehrmittel.

§. 102.

a) Der Lehrmittel des Lehrers.

Wenn der Werth guter Lehrmittel so groß ist, so wird es nicht zu umgehen sein, die Beschaffenheit guter Lehrmittel näher zu bezeichnen, wenn gleich erst die besondere Methodik sie ganz genau für jeden einzelnen Lehrgegenstand anzugeben im Stande ist.

Die Haupteigenschaft, welche diejenigen Lehrmittel besitzen müssen, deren sich der Lehrer selbst bedient, ist Zweckmäßigkeit. Zweckmäßig sind die Lehrmittel, wenn sie den Lehrer sicher und leicht zu dem verhelfen, was er erreichen will. Im Einzelnen besteht die Zweckmäßigkeit darin, daß z. B. seine Wandtafel gut geschwärzt, seine Kreide weich und gespitzt, sein Schwamm groß und rein gehalten sei. Die Buchstaben seines Setzkastens, wie die seiner Wandfibeln müssen sehr groß und fett sein, damit sie die Schüler in ziemlich weiter Entfernung zu lesen im Stande sind. Außerdem fordert man auch von den letzteren, daß sie in ächt methodischer Stufenfolge entworfen sind und nicht allzuviel Lehrstoff auf einen einzigen Bogen enthalten. Von den Wand- und Handvor-

schriften erwartet man, neben zweckmäßigem Lehrgange und gut gewähltem Inhalte, große, einfache, deutliche und gefällige Schrift. Die Rechenmittel müssen sich ebenfalls durch Anschaulichkeit und Einfachheit empfehlen; besonders müssen die Striche, Linien und Vierecke der Einheiten- und Bruchtabelle groß, weit und stark sein. Die Anleitungen zum Religionsunterrichte müssen die von der Kirche aufgestellten Glaubens- und Sittenlehren enthalten. Seine Liedersammlung muß ebenso geist- und herzbildend sein, als sie, nebst den Uebungen im Gehör- und Tonbilden, den großen Fortschritten dieses Zweiges der Kunst und des Unterrichts zu entsprechen hat. An einzelnen Singbüchlein darf es dem Lehrer nicht fehlen; auch darf seine Notentafel kein zu enges Notensystem enthalten, und die rothen Linien müssen gut von dem schwarzen Grunde abstechen. Erdkugeln und Landkarten müssen, neben der Richtigkeit und auf das Maß des Nothwendigsten beschränkten Angaben, die Gebirgszüge, Strömungen, Gränzen und wichtigsten Orte leicht kenntlich darstellen; die historischen Landkarten müssen wenigstens Palästina enthalten als vereinigtes Königreich unter David, als getheiltes unter Rehabeam und Jerobeam, und als römische Provinz zur Zeit der Erscheinung Jesu; ebenso unser teutsches Vaterland zur Zeit der Römer, dann in seiner größten Ausdehnung unter den Hohenstaufen, zuletzt in seiner tiefsten Erniedrigung durch Napoleon. Die Abbildungen der Naturprodukte müssen naturgetreu und nach einem durchaus gleichen Maßstabe entworfen sein, damit sich im Kinde keine falschen Begriffe von dem Größenverhältnisse der Dinge bilden. Endlich müssen die methodischen Anleitungen und selbst verfaßten Lehrgänge und Aufgabensammlungen die ehrende Beifügung „methodisch" auch wirklich verdienen und nach Auswahl, Abstufung und Behandlung des Lehrstoffes wahre Wegweiser auf dem Gebiete des Unterrichts sein.

§. 103.

b) Der Lehrmittel der Schüler.

Was zunächst die Schüler bei dem Unterrichte zur Förderung desselben benützen, muß nicht nur ebenfalls zweckmäßig und gut, und mit der größten Vorsicht ausgewählt sein, sondern man verlangt auch Wohlfeilheit und Dauerhaftigkeit, wozu noch beigefügt werden könnte, daß die Lehrmittel der Schüler auch so ausgewählt oder entworfen sein müssen, daß sie sich gegenseitig unterstützen und fördern.

Daß im Besonderen den Kindern nur rechtgläubige Katechismen, mit Bibelsprüchen versehen, ächt christliche und salbungsreiche Gesangbücher, die heil. Schrift im Ganzen und sonst gute Lese- und Lehrbücher in die Hand gegeben werden müssen; daß die Schiefertafel und der Stift nicht zu hart sein dürfen; daß das Papier gut geleimt, die Feder gezogen und gut geschnitten, die Tinte schwarz und leichtflüssig sein muß — sind Eigenschaften, die Niemand, der es mit der Schule, dem Vaterlande und der Kirche gut meint, in Abrede stellen wird. Auch darin werden Alle längst einverstanden sein, daß Wohlfeilheit, neben Brauchbarkeit und Haltbarkeit, in unsern Tagen eine Haupteigenschaft eines guten Lehrmittels sei. Aber dieß scheint bisher wenig beachtet worden zu sein, daß sämmtliche Schulbücher in Einem Geiste entworfen sein müssen, so daß nicht nur keines etwas enthält, was dem widerspricht, das in andern gelehrt wird; sondern daß sie sich gegenseitig auf einander beziehen, sich unterstützen und ergänzen, und selbst im sprachlichen Ausdruck bei Bezeichnung wiederkehrender Begriffe und Beziehungen, bei Begriffserklärungen und oft wiederkehrenden Regeln nicht von einander abweichen, am wenigsten aber in dem, was wörtlich auswendig zu lernen ist, und was sogar für die ganze Schulzeit oder für das ganze Leben im Gedächtnisse behalten werden soll.

Die nähere Angabe der Lehrmittel, besonders der Lehrbücher, die Weise, sich dieselbe auf eine billige Art

zu erwerben und sie zu verbessern, wird im zweiten Theile und zwar bei jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande selbst folgen.

Was das Papier und die Druckweise der Schulbücher betrifft, so finde hier die Klage Statt, daß selbst diejenigen Lehrbücher, welche in Zentralschulbücherverlagen erscheinen, oder sonst durch Privilegien geschützt sind, wie z. B. ein gewisses Lehrbuch für den Anfangsunterricht und eine gewisse Ausgabe des Lutherischen Katechismus oft auf so grauem und dünnem Papier und mit so blasser Schwärze, auch mit so kleinen Lettern und engen Zeilen gedruckt sind, daß sie die Augen der Kinder so wenig schonen, als die Geldbörse der Aeltern, die durch das dünne, oft vom Buchbinder bei den allgemeinen Lieferungen nicht einmal geleimte Papier zu wiederholten Anschaffungen eines und desselben Lehrbuches für ihre Kinder genöthiget werden.

Wie wenig andere Verlagshandlungen, zumal seit Aufhebung des Nachdruckes, für wohlfeile und gut leserliche Schulbücher sorgen, sieht man z. B. an Wurst's Sprachdenklehre. Diese kostete mit ihren wenigen Bogen in klein Oktav in ihrer ersten Auflage 54 kr. Im 10ten Abdruck der dritten Auflage, wobei wahrscheinlich gar kein Honorar mehr zu zahlen war, und die Menge der Auflagen hinlänglich für den Absatz bürgte, kostete sie eben so viel, und der Verleger hat sogar noch bei dieser dritten Auflage, um weniger Papier zu brauchen, immer anderthalb Bogen der früheren Ausgaben auf einen einzigen, etwas größeren Bogen der neueren drucken lassen, und dabei die Zeilen so zusammen geschoben und so oft Petitschrift gebraucht, daß die Augen der Kinder offenbar durch den Gebrauch leiden müssen.

Harnisch klagte ebenfalls über die zu hohen, in der neuesten Zeit mehr steigenden, als fallenden Preise der Bücher in seinem Handbuche des Volksschulwesens, S. 95.: „Es ist außerordentlich, was manche Buchhandlungen und Schriftsteller Teutschlands in dieser Hinsicht den armen Schulkindern für Abgaben aufgelegt haben!“ Schweitzer führte in seiner Methodik für Elementarlehrer S. 20. an: „In einer Bürgerschule hatten die Kinder einer höhern Klasse in einem Vierteljahre für 7 Thaler Schulbücher kaufen müssen.“

Für Uebereinstimmung der Lehrbücher in Bezug auf Inhalt wird zwar jetzt, zumal was die Religionsbücher betrifft, alle Sorge getragen; allein die Lese- und Sprachbücher könnten sich noch viel besser gegenseitig unterstützen, und wie wenig noch auf die Uebereinstimmung des wörtlichen Ausdrucks gesehen wird, sieht man z. B. an dem in Bayerns protestantischen Schulen einzuführenden Lehrbuche „Erster Unterricht von Gott“, in welchem Liederverse und Sprüche

oft mit ganz andern Worten gegeben sind, als in dem Gesangbuche, Katechismus und der Bibel vorkommen, so daß die Lehrer der Mittel- und Oberklasse sich später um so mehr Mühe geben müssen, den Schülern die Ausdrucksweise der für ihre Klassen bestimmten Lehrbücher anzueignen, je genauer die armen Kinder das gelernt haben, was für die Elementarklasse bestimmt war.

II. Gebrauch der Lehrmittel.

§. 104.

1. Aufbewahrung derselben.

Die Lehrmittel, deren sich zunächst der Lehrer selbst bedient, werden theils in seiner Wohnung aufbewahrt, theils in der Schule. Hier ist es gerathen, die Lehrmittel so wenig, als möglich, offen hinzulegen oder herumzuhängen. Thut man es dennoch, und manche Schullehrer setzen eine Eitelkeit darein, die Wände ihres Lehrzimmers mit allerlei Karten und Bildertafeln zu behängen, so kann man sich überzeugen, daß die Schüler gar oft in denjenigen Lehrstunden ihr Auge darauf richten, in welchen ihre Aufmerksamkeit an einem andern Gegenstande haften soll; daß sie dagegen die Lehrmittel gleichgültig ansehen, wenn sie dieselben genauer betrachten sollen, weil sie bei ihnen durch den täglichen Anblick den Reiz der Neuheit verloren haben; und daß die Lehrmittel selbst vor der Zeit zu Grunde gehen, weil sie dem Schulstaube, dem Schwitzen der Wände, dem Sonnenstiche, dem Bespritzen bei dem Auskehren und dem Beschmutzen und Verderben unvorsichtiger und muthwilliger Kinder ausgesetzt sind. Landkarten insbesondere sollte man stets, auf Leinwand aufgezogen und um ein befestigtes Holz gerollt, im Schulschranke bewahren, und auch die aufgeklebten Kupferstiche und sonstigen Bilder sollte man nur einzeln, bei passender Veranlassung und auf kurze Zeit, dem öffentlichen Beschauen Preis geben.

Daß Schreibhefte, wie Lesebücher, Bibeln und andere Schulbücher, welche Eigenthum der Anstalt sind, stets unter

Verschluß sein müssen, versteht sich ohnehin, wie auch, daß man Sammlungen von Thieren, Pflanzen und Mineralien vor jedem schädlichen Einwirken der Menschen, Thiere und Elemente mit größter Sorgfalt bewahren muß. Die Wandtafeln endlich müssen so gestellt, oder gehängt werden, daß sie von dem Tageslichte gut beleuchtet sind, damit jeder Schüler den Blick zu ihnen frei hat, und daß auch die Kleinsten im Stande sind, auf die Wandtafel zu schreiben, oder zu rechnen.

Für die Lehrmittel der Schüler haben zwar diese eigentlich selbst zu sorgen; allein der Lehrer kann auch hier behilflich sein, daß sie nicht vor der Zeit zu Grunde gehen. Er darf nur darauf halten, daß dieselben von den Schülern noch besonders eingebunden und bei dem Gebrauche möglichst geschont werden, wie auch, daß die Kinder stets nur diejenigen Bücher mit in die Schule bringen, welche sie jedesmal nöthig haben, und daß sie dieselben auf dem Wege zur Schule, in der Schule selbst und zu Hause möglichst gut unterbringen. Zur Schonung der Schulbücher, wie zu größerer Sammlung des Geistes trägt es auch bei, wenn der Lehrer nicht duldet, daß alle möglichen Bildchen und Merkerlein oder Letzing in dieselben gelegt werden, weil die Bücher von den Kindern viel öfter der Bilder, als des Lesens und Lernens wegen, und gewöhnlich auch mit nassen Fingerspitzen und in großer Eile durchblättert und herumgerissen werden.

§. 105.

2. Anwendung derselben.

Wichtiger jedoch, als die Aufbewahrung, ist die Anwendung, welche der Lehrer von den Lehrmitteln macht, sowohl von denen, welche zunächst für seinen eigenen Gebrauch bestimmt sind, als auch von denen, welche eigentlich seine Schüler benützen.

In Beziehung auf jene kann nicht dringend genug empfohlen werden, daß die Lehrer die für den Unterricht be-

stimmten methodischen Anleitungen doch ja vor der Schule, nicht in derselben durchgehen möchten. Thun sie dennoch das Letztere, so erscheinen sie vor ihren Schülern als solche, die selbst erst aus Büchern heraussehen müssen, was sie fragen und lehren sollen, und verlieren dadurch an Ansehen; ihr Unterricht kann ferner nicht so belebt und gründlich sein, als wenn sie sich gehörig vor der Schule vorbereiten; sie selbst sind während des Unterrichts unsicher, gehemmt und verlegen, und können weder die gegebenen Antworten zweckmäßig benützen, noch die Schulzucht gehörig handhaben, weil ihre Blicke, statt auf die Schüler, auf den Leitfaden gerichtet sein müssen, um schnell herauszulesen, ob die erhaltene Antwort passe, und was sie weiter fragen und geben sollen: ja, sogar die Unterrichtszeit wird den Schülern verkürzt, indem gar schnell, während der Lehrer sich auf das besinnt, oder nach dem in Büchern herumsucht, was er vortragen oder vornehmen soll, eine Minute nach der andern entflieht.

Auch das, was in den Lehrbüchern der Schüler enthalten ist, muß dem Lehrer vollkommen bekannt sein, und ebenso genau muß er das, was die Schüler auswendig lernen sollten, selbst recht inne haben; denn nichts sieht kläglicher aus und setzt den Lehrer, als Meister der Schule, mehr herunter, als wenn er Kinder verhört und über das, was sie nicht recht auswendig gelernt haben, auszankt oder wohl straft, er selbst aber vor dem Verbessern ihrer Fehler verstohlens in das Buch sehen muß.

Um die Wandtafel zum ersten Unterrichte im Lesen und Schönschreiben, sowie die Notentafel zum Anschreiben der Melodieen zweckmäßig benützen zu können, muß der Lehrer die Geschicklichkeit besitzen, sowohl die sogenannte Kurrentschrift, als auch die Druckschrift und die Noten in reinen, schönen und weithin sichtbaren Formen darzustellen. Deßgleichen müssen auch seine Ziffern deutlich sein und einen angenehmen Eindruck auf das Auge machen. Die Einheiten- und Bruchtabelle muß er bei allen seinen Kopfrechnungen zum Grunde legen

und immer von den Anschauungen ihrer Zahl- und Größenverhältnisse ausgehen und auf sie zurückkommen; der Setzkasten dagegen ist nur für die allerersten Uebungen im Lesen, und wird bald von den Wand- und Handfibeln verdrängt.

Will der Lehrer die Wandtafel, wie es sein soll, auch zum ersten Unterrichte in der Erdkunde, in der Formenlehre und im Zeichnen gebrauchen, so muß er ein richtiges Augenmaß besitzen, und seine Hand muß im Gebrauche von Kreide, Lineal und Zirkel geübt sein. Was auf den Schul-Landkarten dargestellt ist, muß der Lehrer genau kennen, damit er nicht bei dem Unterrichte selbst erst eine Zeit lang suchen muß, bis er den Ort findet, welchen er den Schülern zeigen will, oder genöthigt ist, sich bei namenlosen Karten mit Bleistift die Anfangsbuchstaben der Städte anzugeben, von denen er fordert, daß sie von den Schülern ohne dieses feine und doch plumpe Kennzeichen gemerkt werden. Dasselbe gilt von dem Inhalte der Geschichtskarten, Tabellen und Zeitenströme, wie auch von den einzelnen Naturerzeugnissen, welche in den Sammlungen oder Bildertafeln vorhanden, oder dargestellt sind. Diese Gegenstände fordern noch insbesondere, daß sie der Lehrer schon vor dem Unterrichte herbeischaffe, und nach demselben wieder sorgfältig aufbewahre. Noch größere Aufmerksamkeit aber nehmen die Mittel für Naturlehre in Anspruch, indem sie nicht nur besondere Zurechtrichtungen und Reinigungen vor und nach dem Gebrauche in der Schule fordern, sondern weil sie auch eine gründliche Fertigkeit in der Behandlung voraussetzen, damit nicht das Experiment, auf welches Alle mit hoher Spannung hinblicken, nach langem Harren und Probiren — verunglücke.

Ueber die Unsitte. methodische Leitfaden und Lehrbücher **in**, **statt vor** der Schule zu gebrauchen, ruft **Zerrenner** in seinen Grundsätzen §. 108. aus: „Viele Lehrer stoppeln erst auf dem Katheder aus mehreren Büchern ihre Weisheit, die sie vortragen wollen. zusammen; das sind faule, elende Menschen!“

§. 106.

Schluß.

Was diejenigen Lehrmittel betrifft, welche zunächst in der Hand der Schüler sind, so muß der Lehrer vor Allem die Kunst lernen, sie recht vielseitig zu benützen. Zwar hat Jacotot es mit dem Grundsatze „Alles in Einem und Eines in Allem" übertrieben, denn so sehr lassen sich die Lehrmittel nicht vereinfachen, daß man das Lesebuch ebenso gut auch als Rechenbuch benützen kann; aber so viel bleibt doch wahr, daß man an einem und demselben Lehrbuche gar Mancherlei lehren kann, z. B. an einem guten Lesebuche Vieles von der Rechtschreibung, dem Satzbau, der Zeichensetzung und der Gedankendarstellung.

Sodann sehe der Lehrer darauf, daß die Lehrbücher auch von Seiten der Schüler wirklich benützt werden, und daß sie dieselben nicht, wie ein todtes Kapital, herumtragen. Vielfach lassen sich auch die Schiefertafeln gebrauchen, namentlich auch zu Schönschreib-, Sprach- und Stylübungen; nur darf man das Schreiben auf Papier nicht zu sehr auf die Seite setzen, und der Lehrer muß darauf sehen, daß die Kinder nur bei hellem Tageslichte und mit langen und weichen Schieferstiften schreiben, damit weder ihr Auge, noch ihre Hand verdorben werde. Die mit Parallellinien versehenen Hefte müssen allmählich, wie die eingeritzten Schiefertafeln, eine Linie nach der andern verlieren. Die h. Schrift müssen die Kinder auch benützen lernen, um Abschnitte der biblischen Geschichte zu Hause ausführlicher nachzulesen, ebenso, um mit den sonntäglichen Evangelien und Episteln etwas bekannt zu werden. Gesangbuch und Katechismus, letzterer mit Bibelsprüchen versehen, sind die vorzüglichsten Stoffsammlungen für die Gedächtnißübungen; jedoch dürfen die Kinder auch Lieder anderen Inhaltes, besonders patriotische Gesänge, auswendig lernen, um in den Singstunden ihre Aufmerksamkeit mehr auf die Melodie und Harmonie richten zu können, und in späteren

zu sein, alle Lieder mit dem ersten Verse zu endigen, aus Unkunde der übrigen.

Besitzen die Schüler auch gedruckte Anleitungen für die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse, oder ist ihr Schullesebuch so eingerichtet, daß es das Wichtigste der wünschenswerthen Lehrgegenstände enthält; so kann der Lehrer theils in den Lesestunden, sobald die Schüler im Lesen einige Fertigkeit erlangt haben, den Unterricht in der Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre einigermaßen ersetzen, oder den spärlich ertheilten ergänzen, theils kann er das Einprägen des Inhaltes der Lesestücke zu zweckmäßigen Hausaufgaben benützen.

Endlich ist noch dringend zu empfehlen, daß mit den Lehrbüchern in Volksschulen so selten, als möglich, gewechselt werde, weil es nicht nur für die Aeltern eine große Erleichterung ist, wenn die nachwachsenden Geschwister die Schulbücher der älteren benützen können, sondern weil diese alsdann den jüngeren auch leichter Nachhilfe zu leisten vermögen, und der Wechsel der Schulbücher in einer Klasse überdieß den Nutzen der alten Lehrbücher in den andern Klassen noch mehr verringert. Entschieden Besseres aber muß man, natürlich nach vorausgegangener Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde, einzuführen suchen, und wenn es den Aeltern zu schwer fällt, die neuen Lehrbücher anzuschaffen, so kann der Lehrer es diesen theils dadurch erleichtern, daß er die Mühe übernimmt, sich den Betrag auf Abschlag in einzelnen Groschen und Kreuzern zahlen zu lassen, theils kann er eine Anzahl Bücher, die stets Eigenthum der Schule bleiben und armen Kindern nur zur Benützung geliehen werden, dadurch erhalten, daß die Schulkasse oder irgend eine wohlthätige Stiftung jährlich ein paar Gulden für den Ankauf von Büchern und Schreibmitteln für arme Schüler bewilligt.

Vor dem zu häufigen Wechseln der Lehrbücher warnt unter Andern Zeller in seinen Lehren und Erfahrungen ꝛc. Band II. S. 39: „Den neuen und wißbegierigen Schullehrer kann man nicht genug von

dem Allerlei und Vielerlei und vor dem öftern Wechsel seiner Lehrbücher warnen. Es tödtet die Einfalt, steigert seine Anmaßung und Einbildung, macht ihn verwirrt und schwankend, und bringt ihn meistens auch um die Gründlichkeit."

D. Wie soll gelehrt werden?

§. 107.

Eintheilung der Regeln über die Unterrichtsweise.

Nachdem bereits festgestellt ist, was in Volksschulen gelehrt werden soll, zu welcher Zeit dieß zu geschehen habe, und welche Mittel man im Allgemeinen dabei gebrauchen könne; so bleibt der allgemeinen Methodik oder Didaktik nur noch übrig, der Weise zu gedenken, die bei dem Unterrichte überhaupt zu beachten ist.

Da man auf die Frage: „Wie soll gelehrt werden?" nicht bloß die Form oder die äußere Weise des Unterrichts erfahren will, sondern auch, was in Beziehung auf den jedesmaligen Sachinhalt oder die Materie des Unterrichts zu beachten ist; so theilen sich die Regeln der Didaktik im Betreff der Unterrichtsweise in solche, welche sich auf die Materie oder Sache und in solche, welche sich auf die Form oder Gestalt beziehen.

I. Allgemeine Regeln des Unterrichts in materieller oder sachlicher Beziehung.

§. 108.

1. Der Unterricht sey naturgemäß.

Die Hauptaufgabe des Unterrichts ist: die von der Natur in das Kind gelegten Kräfte durch Mittheilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten seiner Bestimmung gemäß zu entwickeln und zu bilden.

Der Unterricht muß daher vor Allem den Weg gehen, welchen die Natur selbst bei ihrer Entwicklung einschlägt, sonst stört er mehr die Entfaltung des jugendlichen Geistes und wird ein Gegner der Natur, statt ihr erster und treuester Diener. Schließt er sich dagegen ganz an die kindliche Natur an, und behandelt er auch den Lehrstoff so, wie es dem innersten Wesen desselben angemessen ist; so wird der Unterricht naturgemäß, und dieß ist die erste Eigenschaft, die man in sachlicher Beziehung von ihm fordert.

Worin aber offenbart sich die Naturgemäßheit des Unterrichts im Einzelnen?

a) Was den Schüler betrifft, so muß der Unterricht zunächst von dem jedesmaligen Standpunkte des Lehrlings in seinem Wissen und Können ausgehen. Wie der Arzt, wenn er der Natur in ihrem Kampfe beistehen soll, ehe er etwas verordnet, genau nachforscht, in welchem Zustande sich gegenwärtig der Körper befindet: so muß auch der Lehrer, wenn er naturgemäß unterrichten will, zuerst erforschen, was der Schüler bereits weiß und kann, und was nicht. Ist er hie und da zweifelhaft, so ist es weit besser, er nimmt bei dem Schüler einen geringern Grad von Kenntnissen und Fertigkeiten an, und setzt ihn in eine tiefere Klasse oder Abtheilung, als in eine höhere; denn wenn auch bei dieser Annahme der Schüler genöthigt wird, schon Gelerntes und und Geübtes zu wiederholen, so gibt dieß für den folgenden Unterricht eine bessere Grundlage, als wenn man Kenntnisse voraussetzt, die nicht da sind, und fortbauen will, wo kein Grund gelegt ist.

Hat der Lehrer den Schüler jedesmal auf dem wahren Standpunkte seines Wissens und Könnens erfaßt, so muß er ihn den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes gemäß weiter führen; und deßhalb setzt ein jeder Unterricht, wenn er naturgemäß sein soll, gründliche Kenntniß des menschlichen Geistes und seines Entwicklungsganges voraus. Doch diese kann nicht in einem Handbuche der

Methodik gegeben, sondern muß ebenso als bekannt angenommen werden, wie bei der Erziehungslehre die Kenntniß des menschlichen Körpers.

Da jedoch jeder Mensch, ohngeachtet dessen, was er mit seinem ganzen Geschlechte theilt, Manches allein oder in eigenthümlicher Mischung besitzt, so daß jeder Einzelne eine kleine Welt für sich ist; so muß der Lehrer, will er sich im Unterrichte ganz an die Natur anschließen, auch das zu erforschen trachten, was jeder seiner Schüler Eigenthümliches hat, und in welchem Grade und Verhältnisse die allgemein = menschlichen Kräfte in ihm vorhanden und wirksam sind.

Da wird er denn bald finden, daß es reich begabte Naturen gibt, bei denen alle Kräfte der Seele gleich stark und empfänglich sind, und die deßhalb jeden Bildungsstoff alsobald ergreifen und verarbeiten. Bei andern Schülern dagegen wird er mehr die eine oder die andere Kraft vorwalten sehen, z. B. hier die Denkkraft, dort das Gedächtniß, anderswo das Gefühl, die Phantasie, das Geschick der Hand, der Stimme u. dgl., weßhalb oft dieselben Schüler in den verschiedenen Lehrgegenständen verschiedene Fortschritte machen, je nachdem nämlich die Empfangsfähigkeit und Neigung für den einen Gegenstand größer, für den andern geringer ist. Manche Kinder endlich sind von der Natur so stiefmütterlich ausgestattet, daß sie schwierig begreifen, nichts behalten, wenig fühlen, und gleichgültig sind gegen alles Höhere und Bessere, ja daß selbst ihre Hand wenig Geschick hat, etwas Gefälliges hervorzubringen. Diese verschiedenartigen Naturen darf der Lehrer nicht auf gleiche Weise behandeln; von ihnen darf er, ohne unbillig zu sein, nicht Gleiches zu fordern.

Zu dieser Verschiedenheit der geistigen Anlagen und Neigungen kommt noch die Verschiedenheit des Geschlechts und des Alters, mit den bald früher, bald später eintretenden Hauptwirkungsstufen des menschlichen Korpers, die Verschiedenheit des älterlichen Standes und der häuslichen Verhält=

nisse, ja der mannigfache Einfluß der in einem Orte, einer Gegend oder einem Volke vorherrschenden Beschäftigungen, Lebensansichten, Tugenden und Laster hinzu, so daß ein naturgemäßer Unterricht in Beziehung auf die Persönlichkeit des Schülers auch in dieser Hinsicht Vieles zu beachten hat.

Hieran reiht sich zuletzt noch, daß selbst der künftige Stand des Schülers, so weit er sich voraussehen läßt, nicht außerhalb der Beachtung des Lehrers liegen darf; denn gar mancher Lehrgegenstand muß anders behandelt werden, wenn aus den Schülern aller Wahrscheinlichkeit nach künftige Gelehrte, Kirchen- und Staatsbeamte, oder Krieger und Kaufleute, Gewerbsmänner und Handwerker, Bauern und Taglöhner werden. Ebenso wird ein Mädchenlehrer, welcher die Natur zur Führerin nimmt, wohl unterscheiden, ob die Mehrzahl seiner Schülerinnen nach menschlicher Berechnung dereinst als Mägde, Taglöhnerinnen und Bäuerinnen ihr Leben dahin bringen, oder ob sie in höhere Lebensverhältnisse eintreten wird. Jenen wird er Manches im Unterrichte erlassen, was er von diesen strenge fordert, auf Anderes dagegen wird er mit besonderem Nachdruck hinarbeiten, was er bei diesen fast nur berührt.

Pestalozzi sagte schon in seinem Werke: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt": „Es kann nur Eine gute Unterrichtsmethode geben, und das ist diejenige, die auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht."

Diesterweg äußert sich im Wegweiser, 2te Aufl. Bd. I. S. 130.: „Unterrichte naturgemäß! Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. Kann man eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode u. s. w. als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig vorgezeigt werden kann, ist unbedingt verwerflich."

Kern (Seminar-Direktor in Hildburghausen) sagt in der Beurtheilung von Barthel's Schulpädagogik (s. Allg. Schul-Zeitung 1840, S. 1053.): „Der erste und höchste Grundsatz für allen Unterricht ist doch wohl der: „Unterrichte naturgemäß!"

§. 109.

Schluß.

Wenn es im Betreffe des Schülers zu einem naturgemäßen Unterricht gehört, daß er von dem Standpunkte des Schü-

lers in seinem Wissen und Können ausgeht; so gehört es zu einem naturgemäßen Unterricht im Betreff des Unterrichtsgegenstandes, daß man auch bei diesem den rechten Anfangspunkt aufsuche und von ihm ausgehe.

Der rechte Anfangspunkt für den Lehrstoff ist das Nahe, das in der Natur vorliegende Einzelne, mithin das Einfache und Leichte. Diese Wahrheit ist so einleuchtend, daß man sich jetzt wundern muß, wie sie in der pädagogischen Welt so lange unbekannt, wenigstens nicht allgemein anerkannt bleiben konnte, bis Pestalozzi ihr Geltung und Verbreitung erwarb.

Was das Kind im Raume zunächst umgibt, als etwas Vorhandenes oder Geschehenes, und was dasselbe in der Zeit erfuhr oder gerade erlebt, das ist doch wohl dasjenige, mit welchem der damit zusammenhängende und sich darauf gründende Zweig des menschlichen Wissens im Unterrichte beginnen muß. Also hat man den Religionsunterricht mit dem Verhältnisse des Kindes zum Vater, der Familie zu ihrem Herrn und Haupte zu beginnen, und auf die Sittenlehre durch bestimmte Handlungsweisen einzelner Menschen hinzuleiten. Den Anschauungsunterricht muß man mit den Gegenständen des Hauses, den Leseunterricht mit den Lauten, den Rechnenunterricht mit den Einheiten und einfachsten Zahlverhältnissen der Dinge, den Sprachunterricht mit dem Inhalt kurzer Sätze, das Singen mit der Nachahmung von Tönen beginnen; deßgleichen den Unterricht in der Geographie mit der Kunde der Heimath, die Geschichte mit der Kenntniß derjenigen wichtigen Ereignisse, welche dem gegenwärtigen Stande der Dinge vorhergingen, die Naturbeschreibung mit der Betrachtung der uns zunächst umgebenden Naturprodukte, die Naturlehre mit einzelnen Naturereignissen und Experimenten, und selbst die Formenlehre und das Zeichnen soll von dem Anschauen der Gestalt, Stellung und Lage vorhandener Körper ausgehen.

Zu einer naturgemäßen Lehrweise gehört ferner, daß der Unterricht in stufenweiser Ordnung weiter

schreite. Die Ordnung der Natur ist die vom Besondern zum Allgemeinen, von der Sache zum Zeichen. Die Wissenschaft wohl geht den umgekehrten Weg; stellt allgemeine Grundsätze, anerkannte Wahrheiten auf und kommt in Schlüssen herab zu dem Besondern und Einzelnen; aber der Elementarlehrer hat keine Vorlesungen zu halten in wissenschaftlicher Form, sondern muß den Bildungsweg einschlagen, welchen die Natur selbst bei der scheinbar absichtslosen Belehrung des Kindes einschlägt.

Ebenso geht der naturgemäße Unterricht von der Sache zum Zeichen, von dem gegebenen Falle zur Regel. Denn was dem Kinde vorliegt, das ist die Sache, und was es weiter wissen will oder lernen soll, das ist die Benennung und Bezeichnung. Auch sieht das Kind keine Regeln um sich herum, noch fragt es nach deren Anwendung; sondern es sieht Dinge, Zustände und Verhältnisse, und forscht, wenn man es sich selbst überläßt, erst spät den ihnen zum Grunde liegenden Ursachen und Gesetzen nach.

Bei diesem naturgemäßen Lehrgange schreitet zugleich der Unterricht vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren fort. Leicht ist dem Schüler, was wenig Vorkenntnisse voraussetzt und zum Erfassen wenig Kraft fordert; schwer ist das Gegentheil davon. Jedoch hat man dabei nicht allzu ängstlich zu sein; denn wenn zuweilen die Kräfte etwas mehr angestrengt werden, zuweilen etwas ruhen können, so liegt in diesem Wechsel selbst ein Reiz für Lernende; nur hüte man sich vor allzu Leichtem und allzu Schwerem, so wie vor allzu langsamem und allzu schnellem Fortschreiten. Jenes hört auf, bildend zu sein und verleitet trägere Schüler zum völligen Nichtsthun, aufgewecktere zu Muthwillen; dieses gefährdet die Gründlichkeit des Wissens, und macht auch die besten Schüler muthslos und lernscheu.

Eine weitere Eigenschaft eines naturgemäßen Unterrichts in Beziehung auf den Lehrgegenstand ist, daß er sich so viel nur möglich auf Anschauung gründe. Der

Schüler muß im eigentlichen Sinne des Wortes anschauen oder überhaupt durch die Sinne wahrnehmen, was nur immer sinnlich wahrzunehmen ist. Dieß ist die Welt, in der er sich zunächst bewegt, und dadurch gelangt er schneller, sicherer und angenehmer zu Vorstellungen und Begriffen, und gewöhnt sich, auch in dem, was nicht sinnlich wahrgenommen werden kann, aber doch vom Geiste erfaßt werden soll, nicht eher zu rasten, bis es so klar vor seiner Seele steht, als schaute er es mit dem Auge seines Geistes an und durch und durch.

Deßgleichen gehört zu einem naturgemäßen Unterrichte, daß das, was in jeder Lehrstunde gegeben wird, ein kleines abgerundetes Ganzes bilde, und zwar so, daß es sich an das Vorhergegangene durch eine kurze Wiederholung oder Beziehung eben so anschließt, als an das Kommende durch eine die Wißbegierde reizende Ankündigung desselben. Hierdurch bewirkt man, daß der für jede Lehrstunde bemessene Stoff von dem Schüler leichter erfaßt und überwältigt wird, weil er ihn als ein Ganzes überschaut; daß ferner die Bruchstücke, in welche der Lehrstoff bei öfteren Schulversäumnissen zerfällt, doch noch einigen Werth behalten; und daß endlich der fähigere Schüler leichter dahin gelangt, das Ganze des Unterrichts zu überschauen, weil alle einzelnen Abschnitte, wie Glieder einer Kette, vor seinem Blicke liegen.

Aber nicht bloß die einzelnen Lehrabschnitte eines und desselben Unterrichtsgegenstandes müssen zusammen ein wohlgegliedertes Ganzes bilden, sondern alle Unterrichtsgegenstände müssen in Beziehung auf einander gebracht werden, daß sie sich gegenseitig unterstützen und ergänzen, und, mit vereinter Kraft auf den Zögling einwirkend, seiner Bildung selbst Zusammenhang und Einklang verleihen, und nicht wie Waaren der buntesten Art in seinem Geiste aufgespeichert liegen.

Ueber den Ausgang des Unterrichts vom Nahen zum Entfernten rc. vgl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Band II. S. 64.

Ueber die Verschiedenheit des Elementarunterrichts von der wissenschaftlichen Behandlung eines Gegenstandes s. Graser in seiner Elementarschule für's Leben ꝛc. 4te Aufl. Band I. S. 105.

Von der Anschaulichkeit des Unterrichts sagte schon Pestalozzi: „Die mechanische Form alles Unterrichts muß den ewigen Gesetzen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, unterworfen werden."

Dreßler gibt der Anschaulichkeit des Unterrichts in Hergang's Pädagogischer Real-Encyklopädie, S. 89. die weitere Bedeutung: „Unterrichte anschaulich! heißt: unterrichte so, daß der Schüler ein klares und starkes Bewußtsein von dem gewinnt, was er eben lernen soll." Vgl. Graser, Elementarschule I. S. 201. Diesterweg, Rheinische Blätter, Band VII. Heft 3.

Ein stufenweises Fortschreiten vom Leichten zum Schweren fordern alle Pädagogen; schon Vierthaler (Hofbibliothekar und Direktor der teutschen Schulen in Salzburg) s. Elemente der Methodik und Pädagogik. Salzb. 1804. S. 81.)

Beneke fordert dasselbe, von den psychischen Entwicklungen im innern Seelenleben des Schülers ausgehend. (s. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Bd. II. S. 62.)

Für die nothwendige Verbindung der Lehrgegenstände endlich möge Pestalozzi sprechen, wie er sich in der Gertrud als Lehrerin vernehmen läßt: „Der Unterricht soll das Wesentlichste der Erkenntnisse unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben dann das weniger Wesentliche nur allmählich, aber mit ununterbrochener Kraft, an das Wesentliche anketten, und alle Theile bis in das Aeußerste in einem lebendigen oder verhältnißmäßigen Zusammenhange mit demselben erhalten."

Beneke empfiehlt die Verbindung mit folgenden Worten (s. Bd. II. S. 91.): „Man setze nicht nur im Kleinen und Einzelnen, sondern auch im Ganzen und Großen die verschiedenen Unterrichtsmassen lebendig mit einander in Verbindung, so daß alle für sie möglichen Beziehungsverhältnisse, wo nicht vollständig ausgebildet, doch vorgebildet werden, und sie so, auch für die innere Anlage der Seele, wahrhaft zu Einem verschmelzen. Es gibt Menschen, welche sehr viel gelernt haben, sehr viel wissen; aber Alles ist in ihnen zersplittert, Eines gegen das Andere isolirt begründet, und so können dieselben nicht für einander fruchtbar werden."

Vgl. Graser a. a. O. Bd. I. S. 199. u. 212., und Döllinger, Verordnungs-Sammlung, Bd. IX. Thl. III. S. 1359.

§. 109.

2. Der Unterricht sei geistbildend.

Wenn der größte Vorzug des Menschen darin besteht, daß er göttlichen Geschlechtes ist, d. h. daß ihm Gott eine unsterbliche, für die Ewigkeit bestimmte Seele gab; und wenn

somit die Ausbildung seines Geistes zur Erlangung der ewigen Seligkeit seine eigentliche Bestimmung ist, zu der sich die Bestimmung für dieses Leben nur wie das Mittel zum Zweck, oder die Vorbereitung zur Vollendung verhält; so muß auch der Schulunterricht vorzugsweise auf die Entfaltung und Veredlung des innern Menschen hinwirken, und in der Mittheilung von bestimmten Kenntnissen und Geschicklichkeiten nur den nächsten, in der Bildung des Geistes aber den letzten und höchsten Zweck des Unterrichts erblicken.

Wird ein Unterricht auf diese Weise ertheilt, so nennt man ihn g e i s t b i l d e n d, oder mit einem gleichbedeutenden, aus der lateinischen Sprache entlehnten Worte, f o r m a l. Der formale Unterricht muß den materialen, der es vorzugsweise mit der Materie, d. i. mit dem Lehrstoffe, oder den mitzutheilenden Kenntnissen und Fertigkeiten zu thun hat, überwiegen; denn sein Gegenstand, die Bildung des Menschengeistes an sich, ist der höhere; was er bewirkt, die Entwicklung, Steigerung und Veredlung der innern Kräfte ist das Bleibende, während bloß Gelerntes und äußerlich Angeeignetes vergessen wird, oder spätestens mit dem letzten Lebenshauche entflieht; und die durch ihn hervorgebrachte höhere Erkenntniß, raschere Auffassung, leichtere Aneignung und größere Gewandtheit in allen Bewirkungen und Darstellungen des Geistes, besonders durch sein Hauptwerkzeug, die Sprache, verleihen dem Schüler Vortheile, die selbst im bürgerlichen Leben oft diejenigen übertreffen, welche aus gesammelten Kenntnissen und erworbenen Geschicklichkeiten hervorgehen.

Auf die Frage: w o r i n d a s G e i s t b i l d e n d e d e s U n t e r r i c h t s b e s t e h e? muß zunächst geantwortet werden: in der E r r e g u n g. Wie die Rose in der Knospe, so liegt der Mensch im Kinde. Die Erziehung und insbesondere der Unterricht soll das Schlummernde wecken, das Unentwickelte entfalten. Dazu bedarf es der Anregung von außen, und ein Unterricht ist um so bildender, je mehr er die Kräfte des Geistes erregt und zur Lebensäußerung bringt. Dem anre=

genden, belebenden Unterrichte steht der gleichgültiglassende, geisttödtende Mechanismus mit seinem üblen Gefolge entgegen, wie Sumpf und Moor dem fließenden Gewässer.

Sind die Geisteskräfte des Kindes erwacht, so muß man sie auch wach erhalten; und darum zeigt sich der geistbildende Unterricht ferner darin, daß er den Schüler zwingt, bei Allem, was vorkommt, selbstthätig zu sein. Alles, was der Schüler selbst finden, oder hervorbringen kann, sei es im äußeren Schaffen oder im inneren Erzeugen des Geistes, das muß er hervorbringen. Der wahrhaft bildende Lehrer ist, wie Sokrates sich nannte, eine Hebamme, die nur Andern beisteht, selbst etwas in's Dasein zu bringen. Der geistbildende Lehrer gibt Halbes und regt den Schüler an, das Mangelnde zu ergänzen; er zeigt Theile und fordert ihn auf, selbst ein Ganzes daraus zu gestalten.

Diese Selbstthätigkeit des Schülers bei dem Unterrichte bewirkt aber auch eine weit klarere und sicherere Erkenntniß, eine lebendigere Ueberzeugung von der Wahrheit dessen, was man empfangen oder selbst gefunden und errungen hat, einen zuverlässigeren Besitz und einen freieren Gebrauch dessen, was man hat, und ein so freudiges Gefühl und ein so erhebendes Selbstbewußtsein und Sichvertrauen, daß diese innere Steigerung der Kräfte auf's neue ein Hebel wird, der die Fortschritte des Unterrichts erhöht, ihn für die Folge zu seinem eigenen Lehrer macht und selbst in der spätesten Zukunft sich durch selbstthätiges Sinnen, Wirken und Schaffen im Leben äußert. Gefördert wird die Selbstthätigkeit des Schülers, wie auch sein Fortschreiten im Unterrichte überhaupt durch verschiedenartige Behandlung des Unterrichtsgegenstandes. Man muß eine und dieselbe Sache von verschiedenen Seiten auffassen und betrachten, und ebenso auf verschiedene Weise bearbeiten lassen. Im Rechen- und Sprachunterrichte kann dieß besonders leicht bewirkt werden, und hier gehört es namentlich zu einer geistbildenden Methode, daß dieselbe Aufgabe auf verschiedene Weise gelöst

und von dem Schüler das Gegebene mannigfach umgestaltet, und in selbstgewählter, möglichst eigenthümlicher Weise wiedergegeben werde. Diese Umformung des Empfangenen ist zugleich das sicherste Zeichen der innern Verarbeitung und trägt wesentlich dazu bei, den Unterricht geistbildend oder formal zu machen.

Braubach (Professor und Direktor der Realschule in Gießen) sagt in seiner Fundamentallehre der Pädagogik und Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Gießen, 1841. S. 93.: „Der Unterricht ist formal (oder formell), wenn er den Lehrgegenstand von der Seite besonders auffaßt und bearbeitet, nach welcher er das entsprechende Vermögen des Schülers am erfolgreichsten übt und stärkt und mit der Aneignung dieses Einen Gegenstandes durch diese Uebung und Stärkung die Fähigkeit und Form erlangt, Anderes der Art leicht und durch sich selbst sich anzueignen und so fortzuschreiten.

Beneke gibt a. a. O Bd. II. S. 39. das Wesen des formalen Unterrichts also an, daß der formale Unterricht derjenige ist, welcher sich die Stärkung und Ausbildung gewisser Kräfte zur Aufgabe setzt, der materiale dagegen derjenige, der die Mittheilung eines bestimmten Stoffes der Erkenntniß bezweckt. Vgl. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 9te Aufl 1832. §. 144.

Für das Vorherrschen des formalen oder geistbildenden Zweckes im Unterrichte entschieden sich die bedeutendsten Pädagogen: Pestalozzi Schwarz, Stephani, Graser und Andere. Denzel sagt ausdrücklich (s. a. a. O. §. 5.): „Die letztere (die materiale Bildung) muß der ersteren (der formalen) immer untergeordnet bleiben;" und Diesterweg ebenso (s. Wegweiser, II. S. 145.): „Einer dieser Zwecke ist der wichtigere und höhere, und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein. Dieses ist offenbar, namentlich in dem Jugend-, besonders dem Elementar-Unterrichte, der formale.

Herder sagte einst: „Der Verstand des Kindes soll nicht ein Kornboden werden, auf welchen das Korn zwar geschüttet wird, aber nicht Frucht bringen kann, sondern ein Ackerfeld, das, gepflügt, und zur Aussaat vorbereitet, die einzelner Körner aufnimmt, bewahrt und in sich fruchtbar werden läßt."

Ueber die nöthige Erregung und Selbstthätigkeit des Schülers drückt sich Stephani also aus: „Das Verkauen der geistigen Speise von Seite des Lehrers ist so ungesund und zweckwidrig, als das Verkauen körperlicher Speise durch die Amme des Kindes. Dazu ist dem Menschen jede Kraft verliehen, daß er sie selbst gebrauche, und Letzteres soll er in der Schule lernen."

Vgl. Beneke a. a. O. II. S. 85—91.

§. 101.

Schluß.

Zuletzt besteht noch das Wesen des geistbildenden oder formalen Unterrichts darin, daß er möglichst viele Kräfte des

Menschen in Anspruch nimmt, so vielseitig als möglich sie bildet, und somit die Veredlung des ganzen Menschen bewirkt, oder wenigstens fördert.

Dieß muß auch jeder Unterricht thun, beschäftige er sich zunächst mit einem Gegenstande, mit welchem er wolle; denn jeder Unterricht ist ein Theil des Ganzen, nämlich der Erziehung des Menschen zur Erreichung seiner Bestimmung. So gewiß in allen Dingen und Verhältnissen immer der Theil die Zwecke des Ganzen fördern muß; so gewiß muß auch der wahre geistbildende Unterricht bei allen einzelnen Lehrzweigen die Veredlung des ganzen Menschen zu unterstützen trachten.

Der Anschauungsunterricht begnüge sich daher nicht, die Sinne des Kindes im Auffassen der Dinge, Eigenschaften und Thätigkeiten zu üben, ihm Vorstellungen und Begriffe mitzutheilen und aus diesen Gedanken bilden und sprachlich ausdrücken zu lassen; sondern er wirke auch auf die Einbildungskraft ein durch Vergegenwärtigung abwesender Gegenstände und Ereignisse, auf das Gedächtniß durch Behalten des Gefaßten im Geiste, auf das Gefühl durch Erregung des Wohlgefallens und der Theilnahme, oder der Mißbilligung und des Abscheues, ja selbst auf den Willen durch Hervorrufung des Entschlusses der Nachahmung, oder Vermeidung.

Der Leseunterricht glaube nicht, seine Aufgabe gelöst zu haben, wenn der Schüler sich die Fertigkeit angeeignet hat, die sichtbaren Sprachzeichen in hörbare Laute zu übertragen, sondern er suche den Schönheitssinn zu bilden, die Sprachdarstellung zu fördern, den Verstand durch Begreifen des Gelesenen zu üben und auch durch die Wahl der Lesestücke auf das Herz und die Gesinnung des Schülers veredelnd einzuwirken.

Deßgleichen bilde der Schönschreibunterricht neben dem Auge und der Hand auch den Geschmack, und bereichere Geist und Herz durch den Inhalt der Vorschriften mit werthvollen Kenntnissen, erhabenen Gedanken, sittenverbessernden Denksprüchen, glaubens- und trostvollen Liedern und andern höheren dichterischen Ergüssen.

Der Rechenunterricht gehe über die Gränze des Gemeinpraktischen hinaus, und werde ein Uebungsplatz der jugendlichen Denkkraft und mündlichen Darstellung, und trachte, Lebens- und Sittenregeln einzuschalten, wo sich nur bei Gegenständen des Kaufes und Verkaufes, des Aufnehmens und Darleihens von Kapitalien, des häufig wiederkehrenden Ausgebens an sich kleiner Summen u. dgl. Gelegenheit dazu darbietet.

Umgekehrt verschmähe der Religionsunterricht nicht, dasjenige aus dem Gebiete der Glaubenslehre, was sich mit dem Verstande begreifen läßt, auch von dem Verstande begreifen zu lassen; so wie sich umgekehrt auch der Unterricht in der Geographie und Geschichte, in der Naturbeschreibung, Menschenkunde und Naturlehre bemühen soll, die sich ihm oft so günstig eröffnende Gelegenheit zu benützen, das Herz des Schülers zu Gott zu erheben und mit seiner wachsenden Kenntniß der Natur und Geschichte auch seine Kenntniß und Verehrung Gottes wachsen und gedeihen zu lassen.

Ueberhaupt ist die religiös-sittliche Bildung die Krone aller Bildung, und es ist das Hinwirken auf dieses letzte und höchste Ziel aller Erziehung und alles Unterrichts, ohngeachtet der möglichst vielseitigen Erregung und Bildung, eben das letzte und untrügliche Zeichen eines wahrhaft geistbildenden Unterrichts.

Vgl. Niemeyer a. a. O. §. 147. Harnisch a. a. O. S. 62. Diesterweg, S. 147.

§. 111.

3. Der Unterricht sei gehaltreich.

So hoch die formale oder geistbildende Unterrichtsweise zu schätzen ist, so folgt daraus doch nicht, daß die materiale oder diejenige, welche dem Schüler vorzugsweise bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen sucht, werthlos sei. Im Gegentheil hat auch sie so hohen Werth, daß wir ihn unter den Haupteigenschaften der wahren Unterrichtsweise unbedingt die dritte Stelle einräumen.

Ehemals zwar hat man die materiale Bildung des Schülers überwiegend befördert, und durch ihre Ausartung in mechanisches, gedankenloses Lernen nutzlose Ueberladung des Gedächtnisses bewirkt, daß bei dem gewöhnlichen Ueberspringen von einem Gegensatze zum andern, seit der Wiedergeburt des teutschen Schulwesens der formale Zweck des Unterrichts übertrieben und in einseitiger Auffassung seines Wesens alles Heil in Verstandesbildung gesetzt wurde. Gegenwärtig aber sehen die vorurtheilsfreiesten und stimmfähigsten Pädagogen ein, daß die formale Bildung, d. i. die des menschlichen Geistes überhaupt, keineswegs des Verstandes allein, zwar vorherrschen müsse; aber daß sie, weit entfernt, den materialen Stoff gering zu schätzen, sich eben desselben zu bedienen habe, um daran die Kräfte des Schülers mannigfach und geistbildend zu üben.

Dieses Benützen desjenigen Lehrstoffs, den der Materialismus im Unterrichte um seiner selbst willen mitgetheilt wissen will, zur Entwicklung und Bildung des Geistes, hat man die Vereinigung des formalen und materialen Zweckes genannt. Sie ist offenbar die Wahrheit, welche zwischen beiden Gegensätzen in der Mitte liegt, und muß als die einzig richtige Lehrweise für Schulen erkannt werden; denn das Kind will nicht bloß geistig geweckt, sondern auch mit bestimmten Kenntnissen und Geschicklichkeiten für sein Leben auf Erden ausgerüstet sein; und da ist es unstreitig besser, gleich dasjenige zum Uebungsstoffe des jugendlichen Geistes zu nehmen, was das Kind später an und für sich schon im Leben nöthig hat, als, wie die Pestalozzische Schule oft gethan hat, Etwas zu erdenken, das im Leben gar nicht vorkommt, oder doch nur von demselben in äußerst seltenen Fällen gefordert wird.

Es genügt jedoch nicht, den Werth und die Beschaffenheit des der Jugend mitzutheilenden Stoffes angegeben zu haben; die Methodik muß auch zeigen, wie der Lehrstoff zum bleibenden Eigenthume des Schülers gemacht, und wie die so nöthige Gründlichkeit des Unterrichts erzielt werden könne.

Das Erste wird in dieser Beziehung sein, daß man der Jugend lieber zu wenig, als zu viel Stoff in einer Unterrichtsstunde darbiete; denn es geht mit der Nahrung des Geistes, wie mit der des Leibes: wenig und verdaut ist besser, als viel und unverdaut. Ueberschüttet der Lehrer seine Schüler mit Unterrichtsstoff, will er selbst zeigen, wie viel er über eine Sache zu sagen weiß, um seinen Schatz gleichsam nicht vergeblich gesammelt zu haben, oder ist er in dem Irrthum befangen, daß man gleich jeden Gegenstand seinem ganzen Umfange nach lehren und ihn erschöpfen müsse; so ist es unmöglich, daß die Schüler das Gehörte begreifen und behalten, und es wird dann das Nothwendige zugleich mit dem Ueberflüssigen vergessen, oder bleibt doch nur in Trümmern als oberflächliches, unsicheres Wissen zurück. So ist es z. B. für Volksschulen und selbst für höhere Anstalten zu viel Unterrichtsstoff, wenn man bei der Geographie mit genauer Angabe der Gebirgshöhen, des Flächenraumes, der Einwohnerzahl, der Ortslage nach Graden der Länge und Breite, und allen möglichen Flüssen und Städten kommt. Deßgleichen muß man im Geschichts-Unterrichte die Erlernung der Regierungsjahre der einzelnen Herrscher und einer Menge Namen und Jahrzahlen von Schlachten und unwichtigen Ereignissen tadeln, und ebenso muß man in der Naturgeschichte die Eintheilung in Klassen nach dem Linne'schen System, im Sprachunterrichte die vielen Unregelmäßigkeiten der Beugung, die allzu feinen Unterschiede in den Wort- und Satzarten, im Religionsunterrichte die allzu große Zahl von Sprüchen, die wissenschaftlichen Begriffserklärungen u. dgl. als Hindernisse des gründlichen Unterrichtes bezeichnen.

Das Zweite, wodurch der Unterricht gehaltreich und gründlich wird, ist, daß man Alles aufbiete, damit der Lehrstoff verstanden und von dem Schüler vollkommen beherrscht werde. Dazu wird die geistbildende Methode das Meiste beitragen; es wird aber auch vom materialen Standpunkt aus dieser Zweck befördert werden, wenn man darauf

dringt, daß der Schüler stets von seinem Wissen Rechenschaft gebe, sich der Gründe bewußt werde, warum er so und nicht anders verfahre, und daß er es durch häufige Uebung in dem niederen Laufe der Gedanken zu einer solchen Fertigkeit bringe, wie mit den Gliedern des Körpers in äußeren Verrichtungen.

Zu einem gründlichen, gehaltreichen Unterrichte gehört ferner, daß man das Gedächtniß in die ihm gebührenden Rechte wieder einsetze. In der alten Unterrichtsweise war diese untergeordnete Geisteskraft, auf den alten Grundsatz fußend, „daß wir nur so viel wissen, als wir im Gedächtnisse behalten", zur Alleinherrschaft gekommen, und hatte, einem Tyrannen gleich, alle andern Kräfte des Geistes im Unterrichte und in der Wissenschaft in Sklaverei gehalten. Darauf war sie von den Pädagogen gestürzt, und in den Staub getreten worden. Jetzt aber ist man zur Erkenntniß gekommen, daß ohne Uebung und Bereicherung des Gedächtnisses kein gehaltreicher Unterricht möglich sei, und jeder vernünftige Erzieher und Lehrer räumt dieser Seelenkraft ein, was ihr gebührt. Besonders aber muß es der Volksschullehrer thun, weil das Gedächtniß in der Jugend am bildungsfähigsten ist, weil das, was man in der Jugend lernt, am längsten fortbesteht, und weil Kinder ohne Gedächtnißübungen zu arm an Gedanken und Worten bleiben, und somit auch im Fortschreiten ihrer formalen Bildung gehemmt werden.

Für die Verbindung des formalen und materialen Zweckes im Unterrichte, d. h. für den Gebrauch des gewöhnlichen Schulstoffes zur Bildung des Geistes entschieden sich unter Andern: Niemeyer, Denzel, Döderlein, Harnisch, Diesterweg, Lüben, Mende ꝛc.

Niemeyer sagt (§. 147.): „Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und selbst moralisch, und bildet den Lehrling nicht nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloß vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt, und verhilft seinem innern Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuß dessen, was er weiß und vermag."

Döderlein (Professor und Rektor in Erlangen) entscheidet sich in seiner Rede gegen Misologie, Präkozität und Plebeietät. Erlangen 1837. S. 11. dahin: „Der menschliche Geist ist zugleich ein Gefäß,

welches der Anfüllung, und zugleich ein Stoff, welcher der Entzündung fähig ist. Der Lehrer soll Beides — anfüllen und entzünden, und kann seine Meisterschaft hauptsächlich in der Art zeigen, wie er seine Thätigkeit in diese Doppelaufgabe theilt, und das rechte Maß hält, wie er seine Schüler von außen her durch Lernen mit dargebotenen Kenntnissen zu bereichern, von innen heraus durch Denken zur selbstthätigen Erkenntniß zu führen sucht."

Lüben (Rektor in Aschersleben) in einem Aufsatze in der allgemeinen Schulzeitung 1838, Nr. 22. „Ueber den Unterricht in der Naturgeschichte" sagt: „Erstrebe überall den formalen und materialen Zweck zugleich; laß aber stets den ersteren vorherrschen!"

Vgl. Mende (Oberpfarrer in Heidelberg) in den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht, Bd. XIV. Heft 8. S. 297.; Braubach. Fundamentallehre der Pädagogik rc. Gießen 1841. §. 45.: Ueber die Wechselwirkung der Materie und Form. Die Erläuterung des bayerischen Lehrplanes v. J. 1811 in Döllingers Verordnungs-Sammlung. Bd. IX. Thl. III. S. 1390. ff.

§. 112.
Schluß.

Zu einem gründlichen Unterrichte gehört ferner, daß man langsam vorschreitet und namentlich bei den Elementen lange verweilt, damit ein fester Grund gelegt wird, und keine Lücken in den gesammelten Kenntnissen entstehen. Man kann Lehrern das Gleichniß von dem Hause, das auf Felsen gebaut wurde und fest stand, und dem auf Sand gebauten und umgestürzten, nicht oft genug vorhalten. Wird es bei der Grundlage des Unterrichts überhaupt und jedes Lehrzweiges im Besonderen verfehlt, so schwankt das ganze Gebäude und will aus den Fugen gehen, bis man es später mit weit größerem Aufwand von Zeit und Kraft ausbessert und stützt. Und dennoch eilen Lehrer in allen Anstalten so gerne vorwärts, glänzen lieber mit Ueberflüssigem, als daß sie im Nothwendigen ihre Schuldigkeit thun, und greifen so oft über das ihnen gesteckte Klassenziel hinaus, wodurch sie den fähigeren, wie den schwächeren ihrer Schüler schaden, — jenen, weil sie dann in der nächst höheren Klasse lange Zeit keine neue Geistesnahrung empfangen und dadurch verleitet werden, die Schulzeit mit Neckereien, Plaudereien und Spielereien auszufüllen und den Lehrer dabei gering zu schätzen;

diesen, weil sie unfähig sind, dem zu schnellen Fortschreiten zu folgen, und weil die daraus entstehenden Lücken in ihnen, neben der Hemmung im Lernen, auch Unbehagen in der Schule, Mißstimmung des Gemüthes, wo nicht gänzliche Lernscheu erzeugen.

Indessen versteht es sich von selbst, daß man es auch mit dem langsamen Fortschreiten zu neuen Lehrabschnitten nicht übertreiben darf. Verweilt man länger bei einem Gegenstande oder einer Regel, als nöthig ist, so hört der Unterricht auf, bildend zu sein, weil die Kraft nicht mehr in Anspruch genommen wird; und es treten dann statt des vermeintlichen gründlicheren Erlernens Gleichgültigkeit, Zerstreuung und Schlaffheit ein, welche Mißmuth, Ueberdruß und Veranlassungen zu Strafen in ihrem Gefolge haben. Am besten ist es daher, man richtet sich bei seinem Fortschreiten nach der Mehrzahl der Schüler, und hütet sich, weder aus Rücksicht auf einige fähigeren Köpfe die Masse der Schüler zu vernachlässigen, noch aus Rücksicht auf einige schwache und faule die bessere Mehrzahl zu opfern, oder, wie Harnisch sagt (a. a. O. S. 73. Anmerk.): „über einen Dümmling 30 Zöglinge zu verdummen."

Dagegen kann durch zweckmäßige Wiederholung sehr viel für einen stoffreichen und zugleich nachhaltigen Unterricht gewirkt werden, wie schon die Alten sagten, „die Wiederholung sei die Mutter der Studien." Die Wiederholung selbst aber kann auf eine dreifache Weise geschehen. Man kann nämlich jede Lehrstunde mit einer kurzen Erneuerung dessen beginnen, was in der vorausgegangenen gelernt wurde, oder kann wenigstens an das darin zuletzt Gelehrte das neu zu Lernende anknüpfen. Sodann kann und soll man oft auf die Grundvorstellungen und Hauptgedanken, welche das ganze Lehrgebäude eines Faches tragen, zurückkommen, und wie der Maler die Grundzüge des Ganzen immer auffrischen und schärfer hervortreten lassen. Endlich können förmliche Wiederholungen kleinerer und größerer Abschnitte wochen-, monat-

und semesterweise vorgenommen und Prüfungen darin, sowohl mündlich als schriftlich, angestellt werden.

Noch ist zu sicherer und rascherer Erwerbung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten zu empfehlen, daß man die Unterrichtsgegenstände mehr nach, als neben einander lehre, d. h., daß man der Reihe nach einem Gegenstande nach dem andern besondere Mühe, Kraft und Zeit im Unterrichte widme. Man kann dafür im verjüngten Maßstab Lessing's Ausspruch anführen: „Das Mittel, wodurch man in allen Wissenschaften fest, sicher und geschickt werden kann, liegt darin, daß man einen Gegenstand unausgesetzt eine Zeit lang ausschließlich betreibe." Wie dieß für den letzten Unterricht, den gelehrten, das sicherste Mittel zum Zwecke ist, so ist es auch im ersten Unterrichte zweckdienlich, namentlich um bald über die ersten Schwierigkeiten hinwegzukommen; und deßhalb kann man Elementarlehrern als sehr fördernd empfehlen, jeden neu eintretenden Lehrgegenstand eine Zeit lang mit besonderem Nachdruck zu betreiben, nach und nach aber alle Unterrichtszweige auf gleiche Weise in den Vordergrund zu stellen, und mit überwiegendem Zeit- und Kraftaufwand zu betreiben, damit der Unterricht in allen Gegenständen gleich gründlich ertheilt werde.

Ueber das Nacheinanderlehren der Gegenstände, besonders in den höheren Lehranstalten vergl. die interessante Schrift: Romeo, von Karl Hoffmeister. Band II. S. 83.

§. 113.

4. Der Unterricht sei anziehend.

Da die geistbildende Behandlung des Unterrichts sowohl, als die gehaltreiche und gründliche die Kräfte des Schülers sehr in Anspruch nimmt, so könnte derselbe leicht die Lust zum Lernen verlieren, suchte der Lehrer seinen Unterricht nicht auch anziehend oder interessant zu machen.

Anziehend ist die Lehrweise oder Methode, wenn sie die Theilnahme des Schülers erregt, sein Seelenleben beim Unter-

richt angenehm berührt und dadurch in ihm die Begierde erzeugt, immer mehr von einem Lehrgegenstande zu erfahren und immer größere Fertigkeit sich darin anzueignen.

Auch diese letzte Haupteigenschaft der wahren Lehrweise hat großen Werth; denn sie steigert den Erfolg des Unterrichts, indem sie den Schüler zu gespannter Aufmerksamkeit und häufiger freier Uebung veranlaßt; erleichtert ihm durch die erhöhte Geistesthätigkeit und heitere Gemüthsstimmung das Begreifen und Behalten dessen, was gelehret wird; macht ihm die Schule und das Lernen überhaupt angenehm; steigert seine Liebe zum Lehrer selbst, der ihm auf eine so angenehme Weise die für das Leben nöthigen Kenntnisse mittheilt; und fördert auch die Zwecke der Schul-Erziehung durch erleichterte Handhabung der Zucht, wie durch den größern Einfluß, welchen des Lehrers Wort in die Herzen der Schüler gewinnt, wenn diese ihn lieben und sich seiner Nähe freuen.

Sehr wichtig ist daher für jeden Lehrer die Frage: „Wodurch wird der Unterricht anziehend?"

Das Anziehende des Unterrichts liegt oft schon in dem Lehrgegenstande selbst. Mancher Zweig des menschlichen Wissens und Könnens besitzt an und für sich schon so viel Reizendes und Fesselndes, daß der Lehrer wenig hinzuzufügen hat, um ihn den Schülern angenehm zu machen, und die Beschäftigung damit, wie die Alten den Unterricht überhaupt, in ein freudenvolles Spiel umzuwandeln. Wie willkommen ist Schülern nicht eine Geschichtsstunde, sei es biblische oder vaterländische Geschichte! Wie freuen sie sich nicht auf die Erdkunde und Naturbeschreibung! Wie heitern sich nicht ihre Züge auf, wenn der Lehrer nach der Violine greift, oder sich an das Klavier setzt, um sie singen zu lassen, was ihr Herz erfreut! Auch die Lesestunde bringt Genüsse, wenn einmal die ersten Hindernisse überwunden sind, und ebenso das Schönschreiben und Zeichnen. Dagegen hat der Unterricht in der Sprache, im Rechnen und in der Formenlehre für Kinder wenig Anziehendes, ja man hört sie nicht selten über das Schwe-

re, Trockene und Reizlose dieser Lehrfächer klagen. Um so mehr kommt es bei diesen Unterrichtszweigen auf den Lehrer an, damit auch sie nach und nach den Schülern angenehm werden und ihre Theilnahme und Liebe erwecken.

Das Meiste muß alsdann die Eigenthümlichkeit des Lehrers, sein ganzes Wesen als Erzieher und Unterrichtsmeister, thun. Er muß auch diese Zweige des Wissens mit Geist auffassen, einzelne reizlose Theile mit naheliegenden aufregenden Ideen befruchten, und aus der Fülle seiner Gedanken und Erfahrungen das öde Land mit erfrischendem Thaue benetzen. Er unterrichte deßhalb in diesen Fächern mit steigender Lebensfrische und Thatkraft, sei mit ganzer Seele bei dem Unterrichte, und entzünde Leben aus Leben, Kraft aus Kraft, Feuer aus Feuer. Er selbst muß Liebe zu dem Gegenstand empfinden und sein Wohlgefallen, seine Lust daran jeglichen Ortes an den Tag legen. Dadurch wird sein Vortrag gewinnen, seine Sprache wird sich heben, seine Darstellung wird hinreißen, und über sein ganzes Wesen wird sich jene heilige Weihe verbreiten, welche den begeisterten Lehrer, wie den gottbegabten Prediger, mit dem Scheine der Verklärung umstrahlt.

Da jedoch ein solcher Lehrergeist und solche Unterrichtseigenschaften mehr Gabe der Natur sind, und noch dazu eine seltene; so gibt die Methodik noch einige Mittel an die Hand, die zwar auch vom Lehrer angewandt werden müssen, die aber mehr von seinem Willen abhängen und deren Anwendung die Natur kein Hinderniß in den Weg legt, da sie sich mehr auf die Behandlungsweise der Lehrgegenstände beziehen.

Nichts hindert z. B. den Lehrer, einem Lehrstoffe die interessante Seite abzugewinnen, auf diese öfters aufmerksam zu machen, das Schöne, Lehrreiche, Anziehende, was auch diesem Zweige inwohne, hervorzuheben, die Schüler zu vertrösten, daß sie bald selbst die verborgenen Schönheiten desselben erkennen würden, und selbst die Vortheile durchblicken zu lassen,

welche im spätern Leben aus dem Vertrautsein mit diesem Wissen oder dieser Kunst hervorgehen, oder wenigstens die Nachtheile zu schildern und bei vorkommenden Fällen fühlen zu lassen, welchen man durch Unbekanntschaft oder wohl gar Verachtung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten ausgesetzt ist.

Deßgleichen kann jeder Lehrer das Interesse der Schüler an einem Gegenstande dadurch gewinnen oder erhöhen, daß er, wie schon die bildende Methode fordert, seinen Unterricht möglichst auf Anschauungen gründet, und durch sinnliche Auffassung die geistige erleichtert und dadurch den Schülern zugleich einen Genuß bereitet.

Ein weiteres, gleichfalls schon von der bildenden Methode erheischtes Mittel einer anziehenden Unterrichtsweise ist, daß man die Schüler selbstthätig sein läßt. Schaffend gefällt sich der Mensch am besten; und wenn er nichts schaffen kann, so will er umwandeln, oder zerstören. Der Thätigkeitstrieb des Schülers kann auch benützt werden, ihm einen Lehrstoff angenehm und werth zu machen. Darum lasse man den Schüler recht oft die Lust genießen, welche aus der Anwendung seiner Kraft, aus dem Bewußtsein der in ihm liegenden Fähigkeit und aus dem Anblicke des von ihm Gefundenen und Vollbrachten hervorgeht. Ja, man freue sich selbst mit ihm über das, was er ausgedacht und zu Stande gebracht, reiche es andern Schülern zur Mitfreude und Nachahmung hin, und feure, unter zuversichtlicher Vorausverkündigung baldiger größerer Leistungen, zu erhöhter Anstrengung der schon so wirksamen Kräfte an.

Diese Steigerung und mit ihr das höhere Interesse für einen Lehrgegenstand kann besonders auch dadurch erzielt werden, daß man Schüler miteinander wettkämpfen läßt, und von Zeit zu Zeit, nicht ohne einige Feierlichkeit und kundgegebene Wichtigkeit, schriftliche und mündliche Prüfungen in dem, was gelehrt wurde, anstellt. Dieß reizt, dieß lockt. Die Schüler ringen, wie um Lorbeerkränze. Auch in den gewöhnlichen Lehrstunden kann man zuweilen in die Wette

arbeiten lassen, und es feuert ungemein an, wenn der Lehrer selbst mitkämpft z. B. bei den Aufgaben im Kopfrechnen, und dann und wann lächelnd zu einem Schüler sagt: „Du bist ein braver Rechner; du kannst es bald so gut, als ich!" und, die Sache rühmend, hinzusetzt: „Ja, es ist etwas Schönes, wenn man Alles gleich im Kopfe ausrechnen kann!"

Ein vorzügliches Mittel, um den Unterricht anziehend zu machen, ist endlich der Wechsel sowohl mit den Lehrgegenständen, als mit den Lehrformen. „Die Veränderung ergözt", sagt ein römisches Sprüchwort; um so mehr Kinder, deren Leben unter steten Veränderungen dahinfließt, und die der Abwechselung die erste Rolle in Ernst und Spiel einräumen. Der Lehrer beachte diese vorherrschende Neigung der Jugend, und behandle nicht allzulange einen und denselben Lehrzweig. In der Elementarklasse eine halbe, in der Mittel- und Oberklasse eine ganze Stunde in Einem Gegenstand Unterricht sei das Höchste.

Wie die Lehrgegenstände mit einander abwechseln sollen, wurde oben bei Entwerfung des Stundenplanes angegeben; wie jedoch auch mit den Lehrformen zu wechseln ist, kann erst gezeigt werden, wenn das Nöthige über die Lehrformen selbst seine Erörterung gefunden hat.

Vgl. Manz, Ueber die Führung des Lehramts. Dortm. 1839. Diesterweg a. a. O. Bd. I. S. 164. ff., und Oben §§. 44. u. 45.

II. In formeller Beziehung.

§. 114.

Lehrformen.

Nachdem die innere, sachliche oder materielle Seite der Unterrichtsweise oder Methode dargestellt ist, bleibt der allgemeinen Methodik noch übrig, auch die äußere, gestaltliche oder formelle Seite derselben darzulegen.

Will der Lehrer dem Schüler zu gewissen Kenntnissen und Geschicklichkeiten verhelfen, so kann er dieß im Allgemeinen auf

eine doppelte Weise thun: entweder er reicht ihm gleich den Lehrstoff, als Ganzes, dar und ist ihm behilflich, ihn in sich aufzunehmen und zu verarbeiten; oder er reizt den Schüler an, den neuen Lehrstoff selbst zu finden, und leistet ihm dabei nur mehr oder weniger Unterstützung. Jenes ist, vom Standpunkte des Lehrers aus, die gebende, dieses die fordernde Lehrform.

Da jedoch der Lehrer auf eine doppelte Art den Lehrstoff geben kann, durch Vorsprechen einzelner Sätze, oder durch Vorträge in zusammenhängender Rede, und da er ebenso auch auf eine doppelte Art den jedesmaligen Lehrstoff von den Schülern fordern kann — durch gestellte Fragen oder durch Aufgaben; so hat man im Ganzen vier Hauptlehrformen angenommen, welche der Verwandtschaft nach also zusammen gehören:

a) Gebende Lehrformen:
   1) die vorsprechende — in einzelnen Sätzen;
   2) die vortragende — in zusammenhängender Rede.

b) Fordernde Lehrformen:
   1) die fragende — durch gestellte Fragen;
   2) die aufgebende — durch gestellte Aufgaben.

Gewöhnlich aber läßt man die Lehrformen in der Ordnung aufeinander folgen, in welcher sie vorzugsweise in der Volksschule in Anwendung kommen, nämlich:

1) die vorsprechende Lehrform,
2) die fragende Lehrform,
3) die aufgebende Lehrform,
4) die vortragende Lehrform.

---

1) Die vorsprechende und vormachende Lehrform.

§. 115.

a) Wesen und Werth der vorsprechenden und vormachenden Lehrform.

Die vorsprechende und vormachende Lehrform besteht darin, daß man durch Vorsprechen von Sätzen, die man nachsprechen läßt und durch Vormachen dessen, was die Schüler nachahmen sollen, ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen sucht.

Wenngleich diese Lehrform, das Vormachen ausgenommen, erst spät und zwar durch Pestalozzi in die Schulen eingeführt wurde, weßhalb man sie auch die Pestalozzische nennt, so ist doch ihr Werth sehr groß.

aa) Was die vor- und nachsprechende Lehrform insbesondere betrifft, so sind ihr folgende Vorzüge nicht abzusprechen:

1) Für den allerersten Unterricht gibt es keine bessere Weise der sprachlichen Einkleidung des Lehrstoffes, als das Vor- und Nachsprechen von Sätzen, weil die kleinen Kinder zu arm an Gedanken sind, um den Lehrstoff zu finden, oder den im Zusammenhange vorgetragenen zu fassen, und zu arm an Worten, um die wenigen Begriffe und Gedanken, die sie besitzen, auszudrücken. Neuaufgenommenen Elementarschülern muß man zuerst geben, ehe man von ihnen etwas fordern kann; und dieß thut eben die vor- und nachsprechende Lehrform, durch welche die kleinen Kinder Stoff und Gestalt zugleich erhalten, d. i. Vorstellungen, Begriffe und Gedanken, sammt ihrer sprachlichen Darstellung.

2) In der Mittelklasse leistet diese Lehrform gleichfalls durch fortgesetzte Uebung der Kinder im Sprechen von ganzen Sätzen wesentliche Dienste. Es wird ihnen gleichsam die Zunge gelöst; und wie sehr dieß den Unterricht fördere, weiß jeder Lehrer, der schon Mühe hatte, aus Schülern mehr herauszubringen, als ein Ja oder Nein.

3) Selbst in der Oberklasse kann man die vor- und nachsprechende Lehrform noch mit vielem Erfolge anwenden, besonders wenn etwas recht tief und wörtlich dem Gedächtnisse eingeprägt werden soll, weil unser Geist so beschaffen ist, daß laut Gesprochenes in ihm länger haftet, als leise Gedachtes, zumal wenn es von Mehreren zugleich gesprochen, und so gleichsam mit verstärkter Kraft dem Geiste eingeprägt wird.

Auch kann man durch diese Lehrform in kurzer Zeit einen Lehrstoff der Jugend zuführen, was dann von Werth ist, wenn ein gewisses Ziel erreicht werden soll, ohne daß man Zeit hat, sich einer andern Lehrform dabei zu bedienen.

Endlich ist die Mittheilung von Kenntnissen durch Vor- und Nachsprechen auch noch anwendbar, um Veränderung und neues Leben in den Unterricht zu bringen — ein Vortheil, der besonders in heißen Sommernachmittagen, verbunden mit dem Stehenlassen der Schüler, der Sache gut zu Statten kommt.

bb) Die Vorzüge der vor- und nachmachenden Lehrform sind noch einleuchtender. Sie bewirkten, daß von jeher alle nur einigermaßen denkenden Lehrer von selbst auf die Nothwendigkeit dieser Lehrform verfielen; denn:

1) lernt der Schüler durch sie in vielen Lehrzweigen der Wissenschaft und Kunst den Lehrstoff sicherer, leichter und schneller auffassen; und

2) lernt er auch zugleich das Verfahren kennen, wie das in's Werk gesetzt werden soll, was zu machen ist, und wird dadurch vor falschen Angewöhnungen bewahrt, z. B. vor unrichtigen Zügen bei der Bildung von Buchstaben und Ziffern, vor störenden Manieren bei dem Hervorbringen der Töne, vor eintönigem, geschmack- und gefühllosem Aussprechen der Worte bei dem Vorlesen und bei dem mündlichen Vortrag überhaupt u. dgl.

§. 116.

b) Regeln.

aa) Für die vorsprechende Lehrform.

Soll jedoch die vorsprechende und vormachende Lehrform sich so werthvoll erweisen, so müssen Lehrer und Schüler Manches bei ihrem Gebrauche beachten.

In Beziehung auf die vor- und nachsprechende Lehrweise sei dem Lehrer Folgendes gerathen:

1) Er wende diese Lehrform nur da an, wo entweder die tiefe Bildungsstufe der Schüler fordert, daß ihnen Stoff und Sprachform zugleich gegeben werde, oder wo er irgend etwas Werthvolles, eine Wahrheit, eine Regel, einen erhebenden und tröstenden Gedanken, eine Bibelstelle u. dgl. wörtlich und wo möglich unauslöschlich dem Gedächtnisse einprägen will.

2) Sein Vorsprechen geschehe in einfachen, kurzen, leichtverständlichen Sätzen, und selbst wenn die Sätze nach und nach größer werden, muß doch ihr Inhalt der kindlichen Auffassung so wenig Schwierigkeiten darbieten, daß er keiner besonderen Erklärung bedarf.

3) Ebenso spreche er laut, rein, richtig und schön vor, und hüte sich vor Fehlern gegen die Regeln der Sprache, wie gegen die Anmuth der äußern Darstellung.

4) Deßgleichen beachte er noch, wenn er sich, wie bei dem Anschauungsunterrichte der Fall ist, besonderer Lehrmittel bei dem Vorsprechen bedient, Folgendes:

1) Der besprochene und der Anschauung hingegebene Gegenstand muß von allen Schülern genau gesehen werden können.

2) Er muß ihrer sinnlichen Wahrnehmung hinreichende Zeit hingegeben werden.

3) Auf die wesentlichsten Merkmale desselben muß der Lehrer durch Hinzeigen, Fragen, Erklären und Vergleichen besonders aufmerksam machen.

4) Die Eindrücke des Vorgezeigten und Vorgesprochenen dürfen nicht dadurch geschwächt werden, daß man zu viele Gegenstände zugleich, oder zu verschiedenartige nach einander vorzeigt.

5) Zuletzt versäume der Lehrer nicht, durch leichte Fragen, welche er an die Schüler richtet, sich zu überzeugen, ob sie das, was sie nachsprachen, auch verstanden haben.

Die Schüler haben bei dieser Lehrform Nachstehendes zu beachten:

1) Sie müssen das Vorgesprochene laut, rein, richtig und schön nachsprechen.

2) Sie müssen wohl auf die Zeichen achten, durch welche ihnen der Lehrer andeutet, ob sie einzeln, bankweise, oder klassenweise nachsprechen sollen, und haben das Letztere mit gedämpfter Stimme und gleichmäßig im Takte zu thun.

3) Machen sie Fehler, so müssen sie gleichfalls auf ein gegebenes Zeichen des Lehrers inne halten, und ohne weitere Erklärungen abzuwarten, das Verfehlte verbessern.

§. 117.

bb) Für die vormachende Lehrform.

In Beziehung auf die vormachende Lehrform hat zunächst der Lehrer zu beachten:

1) Daß er Alles selbst vormache, und wo dieß unmöglich ist, von einem dazu hinlänglich fähigen Stellvertreter vormachen lasse, z. B. bei dem Unterrichte im Schönschreiben, bei dem ausdrucksvollen Vorlesen der bezeichneten Stücke, bei dem Anschreiben der zu rechnenden Aufgaben u. dgl.

2) Daß er das Vorbild, als ein Meister der Schule, auch meisterhaft vormache, nicht z. B. selbst stockend, geist- und geschmacklos vorlese, knabenartig vorschreibe, in krüppelhaften Ziffern ansetze, unrein, unrichtig und ohne Gefühl vorsinge u. dgl.

3) Daß er nicht zu viel auf einmal vormache, damit die Aufmerksamkeit und Kraft der Schüler nicht zu sehr getheilt und geschwächt werde.

4) Daß er während des Vormachens namentlich auch die Weise erkennen lasse, wie dieß oder jenes zu machen sei.

5) Daß er die Schüler bei dem Nachmachen unterstütze, sie vor Fehlern bewahre und auf die richtige Nachbildung hinleite. Endlich

6) daß er fehlerhaft Nachgebildetes nicht ohne weiteres verwerfe, oder mürrisch mit dem Schwamm ablösche, sondern daß er zeige, worin gefehlt worden sei, und den Fehlern selbst den Stoff der nächsten Uebung entnehme.

Die Schüler haben bei dieser Lehrform Folgendes zu beobachten:

1) Sie müssen genau darauf sehen, was der Lehrer vormacht, und wie er dabei zu Werke geht.

2) Sie müssen Beides, die Sache und die Weise sorgfältig nachzumachen suchen.

3) Sie müssen dieß jedoch ohne allzu große Aengstlichkeit und ohne allzu viel Zeitaufwand bewirken.

4) Sie dürfen die Lust nicht verlieren, wenn sie eine und dieselbe Sache so oft nachzumachen haben, bis sie so geräth, wie man sie auf ihrer Bildungsstufe fordern kann.

Vgl. Pestalozzi, Buch der Mütter. Zürch 1803.

v. Türk (Regierungsrath in Potsdam) Sinnliche Wahrnehmungen, als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Winterthur 1811.

K. v. Raumer (Prof. in Berlin) Vermischte Schriften. Berlin 1819. S. 60. ff.

2) Die fragende Lehrform.

§. 118.

a) Wesen der fragenden Lehrform.

Unter der fragenden Lehrform versteht man diejenige, bei welcher der Lehrer durch gestellte Fragen und erhaltene

Antworten den Schülern Kenntnisse mitzutheilen und ihren Geist zu bilden sucht.

Man nennt diese Lehrform gewöhnlich die katechetische, von dem griechischen Wurzelworte Echo oder Wiederhall, wornach katechisiren zunächst entgegentönen, dann überhaupt unterrichten bezeichnet.

In der ältesten christlichen Kirche gebrauchte man dieses Wort besonders, um den Unterricht in der christlichen Religion zu bezeichnen, nannte den, welcher ihn ertheilte, Katecheten, diejenigen, welche ihn empfingen, Katechumenen, und das Lehrbuch, nach welchem er ertheilt wurde, Katechismus, ohne daß man sich dabei ursprünglich der Fragen und Antworten bediente.

Erst später, etwa seit der Bischoff Bruno von Bamberg im 12ten Jahrhundert eine Auslegung des Vater Unsers und des Glaubensbekenntnisses in Fragen und Antworten herausgab, verband man mit dem Worte katechisiren den einschränkenden Begriff, Kinder im Christenthume fragend unterrichten.

Da man jedoch auch andere Gegenstände durch Fragen und Antworten lehren kann, so gebraucht man jetzt das Wort katechetische Lehrform und katechisiren in einem weitern und engern Sinne. Im weitern Sinne heißt es überhaupt: fragend unterrichten, oder Kenntnisse durch Fragen und Antworten mittheilen, weßhalb z. B. auch Verfassungs- und Gesetzes-Katechismen, Gesundheits-Katechismen u. dgl. herausgegeben wurden; im engern Sinne aber heißt katechisiren: Religionsunterricht fragweise ertheilen.

Die Fragen des Lehrers können in einer zweifachen Absicht an den Schüler gerichtet werden — entweder um ihn anzuleiten, selbst Begriffe und Gedanken zu bilden und dadurch neuen Lehrstoff in den Unterrichtskreis zu bringen; oder um sich zu überzeugen, ob schon Gelehrtes verstanden und behalten wurde. Hieraus ergeben sich zwei Arten der katechetischen Lehrform:

a) die entwickelnde, welche man auch die Sokratische nennt, weil sich ihrer Sokrates, ein berühmter griechischer Philosoph, vorzugsweise bediente; und

b) die prüfende oder examinatorische, welche besonders auch bei Wiederholungen gebraucht wird.

Im engern Sinne des Wortes wird katechisiren mehr von Theologen gebraucht, und die herausgegebenen Lehr- und Handbücher der Katechetik von Rambach, Joh. Wilh. Schmid, Gräffe, Daub, Schwarz, Thierbach 2c. und neuerdings von Hirscher und J. A. G. Hoffmann sind zugleich Anweisungen zum Ertheilen des christlichen Religionsunterrichts, die Katechetik von Hirscher überdieß noch eine umfassende Anweisung zur christlichen Erziehung.

Im weiteren Sinne des Wortes wird katechisiren und katechetische Lehrform mehr von Pädagogen gebraucht; z. B. Zerrenner erklärt: „Katechisiren heißt durch planmäßig geordnete und die gegebene Antwort aufnehmende Fragen zu Kenntnissen führen.“ Dinter: „Das Unterrichten der Unwissenden und Anfänger durch Fragen und Antworten.“ Ludewig: „Die Anweisung, nach gewissen Regeln durch Fragen und Benützung der darauf gegebenen Antworten Unterricht zu ertheilen.“ Aehnlich: Hartung, Katechetenschule, Thl. I. S. 3.; Müller, Lehrbuch der Katechetik, 1816, S. 6. u. A.

Thierbach (Konsistorialrath in Frankenhausen) unterscheidet eine allgemeine und eine besondere Katechetik. Hoffmann sagt in seiner Katechetik, Jena 1841. S. 2.: „Die meisten Neueren verstehen unter katechisiren so viel, als: im Gespräche unterrichten; und man unterscheidet dann katechisiren im weiteren und engeren Sinne, je nachdem sich das Gespräch entweder auf nicht-religiöse Gegenstände, oder auf religiöse bezieht.“

Vgl Niemeyer, Grundsätze 2c. §. 159. Anmerk.

Daß die entwickelnde Art, durch Fragen zu unterrichten, hier ebenfalls die Sokratische genannt wurde, werden Einige tadeln, weil sie zwischen den Gesprächen, welche Plato, Xenophon und Aeschines von Sokrates aufbewahrt haben, und unseren Kinderkatechisationen einen Unterschied finden; aber beide sind nur dem Grade, nicht der Art nach verschieden. Sokrates pflegte Irrthümer nicht ohne Weiteres selbst als solche zu bezeichnen, und die ihnen entgegenstehenden Wahrheiten geradezu herauszusagen, so daß seine Schüler sie nur aufnehmen durften; sondern er suchte sie

durch Fragen, wobei er die Rolle der Lernenden übernahm, dahin zu bringen, daß sie ihren Irrthum selbst einsahen, und die Wahrheit durch eigene Kraft fanden. Gerade dasselbe will auch die entwickelnde Katechese. Der Schüler soll selbst durch Zusammenfassen der wesentlichen Merkmale Begriffe bilden, diese zu Gedanken oder Urtheilen verbinden, aus ihnen Schlüsse ziehen, und eben dadurch das Falsche als falsch erkennen. Nur sind Fragen und Antworten der Sache und der Form nach bei unseren Katechisationen leichter, als bei Sokrates, weil unsere Lehrer keine Philosophen und ihre Schüler keine Männer sind, wie sie der weise Sohn des Sophroniskus vor und gegen sich hatte. Aehnlich nennt man auch die zusammenhängende Lehrform in Volksschulen akroamatisch, wenn gleich zwischen den zusammenhängenden Vorträgen eines Universitätsprofessors und eines Schullehrers ein himmelweiter Unterschied ist.

Vgl. über die Sokratische Lehrart: Vierthaler, Geist der Sokratik. Salzb. 1793. Gräffe, die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechitischer Rücksicht betrachtet. 3te Aufl. Gött. 1798, und Wagner, Philosophie der Erziehungskunst. Leipzig 1803. S. 126—141., wo sich ein Gespräch über die Sokratische Lehrform findet, das den Platonischen Dialogen glücklich nachgeahmt ist.

§. 119.

b) Werth der fragenden Lehrform.

Faßt man das Wesen der fragenden Lehrform richtig auf, so muß der hohe Werth derselben sowohl für die Schüler, als für den Lehrer von selbst einleuchten.

a) Für die Schüler besteht er in Folgendem:

1) Ihre Denkkraft wird sehr geübt, weil sie nicht nur durch diese Lehrform genöthigt werden, immer auf den Unterricht zu merken, und selbstthätig Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden, sondern weil die katechetische Lehrform sie zugleich an ein folgerichtiges, zusammenhängendes Denken gewöhnt.

2) Das, was die Schüler auf diese Weise selbst finden und gegen Zweifel und Einwürfe vertheidigen, wird von ihnen schärfer aufgefaßt, weil sie tiefer in den Gegenstand eindringen müssen, und ebendeßhalb sicherer behalten, als was ihnen von außen gegeben und angelernt wird.

3) Eben dadurch lebt auch das vom Schüler Gefundene lebendiger in seiner Ueberzeugung und übt einen größeren Einfluß auf seine Denk- und Handlungsweise aus.

4) Die Sprachfertigkeit, welche durch die fragende Lehrform bei dem Kinde gefördert wird, indem dasselbe sich gedrungen sieht, seine Gedanken in selbstgewählten Worten auszudrücken, verdient ebenfalls rühmliche Anerkennung.

5) Endlich wird auch der Aufenthalt in der Schule dem Kinde angenehm gemacht, theils weil der Unterricht durch diese Lehrform belebter, überzeugender und anziehender wird, theils weil sich durch die wechselnde Rede, welche die Schule einem geselligen Kreise ähnlich macht, ein schönes, inniges Verhältniß zwischen dem Lehrer und seinen Schülern bildet, das ihn, wie einen Vater unter seinen Kindern oder einen Freund unter Freunden, erscheinen läßt.

b) Für den Lehrer ist der Werth der katechetischen Lehrform nicht geringer.

1) Er lernt die Fähigkeiten seiner Schüler sehr genau kennen, und kann dann desto zweckmäßiger auf sie einwirken.

2) Er erfährt, ob sie das Vorgetragene verstanden haben, und kann rechtzeitig ergänzen und nachhelfen.

3) Er wird genöthiget, sich sorgfältiger auf den Unterricht vorzubereiten, muß tiefer in den Gegenstand eindringen, um sich vollkommen klare Begriffe und gründliche Kenntnisse von dem zu verschaffen, was er lehren will. Dadurch gewinnt er selbst an Einsicht, wie auch die Ausarbeitung des jedesmaligen Gedankenganges seinen Geist im Denken übt.

4) Deßgleichen wird seine Lehrgeschicklichkeit bedeutend gesteigert; denn er muß sich zur Fassungskraft und zu dem niedern Bildungsgrade des Schülers mehr herablassen; er gewinnt an Gewandtheit des Geistes und der Sprache, verbessert seine Methode, und lernt die Aufmerksamkeit der Schüler mehr fesseln.

5) Zudem wird auch noch durch diese Lehrform in dem Unterrichter die Lust zum Lehren vermehrt, und dieß verleiht

ihm Muth, Geduld und Ausdauer, das schwere Geschäft eines geistbildenden Lehrers immer von neuem zu beginnen, und auch bei weniger begabten und langsam fortschreitenden Schülern nicht zu verzagen.

Der **Werth der katechetischen Lehrform** wurde gegen Ende des vorigen und am Anfange dieses Jahrhunderts überschätzt, so daß man durch sie Alles dem Kinde begreiflich machen wollte und den ganzen Religionsunterricht in ein bloßes Suchen, Zergliedern und Erklären von Begriffen umwandelte, wobei man die ganze religiöse Bildung des Kindes von dem befruchtenden Boden des Glaubens losriß.

Diese Uebertreibung hatte, wie das gewöhnlich geht, eine andere Uebertreibung zur Folge. Es hieß auf einmal: die katechetische Lehrform habe gar keinen Werth, ja sie sei höchst gefährlich; der gemeine Mann erhielte dadurch eine zu hohe Bildung; mit der religiösen Bildung der Jugend sei sie ganz unvereinbar, denn der Verstand habe in Sachen der Religion gar nichts zu thun. Andere tadelten, daß der fragweise Unterricht für Lehrer und Schüler viel zu schwer sei; und selbst **Pestalozzi** und seine Schüler behaupteten in dem pädagogisch-amtlichen Bericht über **Olivier's** Methode, in **Gruner's** Briefen und bei andern Veranlassungen, daß die katechetische Lehrform nichts im Zusammenhange lehre.

Gegenwärtig aber ist man auch hier zur Erkenntniß der in der Mitte liegenden Wahrheit gekommen. Man sieht ein, daß die menschliche Vernunft und die sie am meisten bildende Lehrform zwar ihr Gebiet, aber auch ihre Gränze habe; daß namentlich der Religionsunterricht vorzugsweise Sache des Herzens sei, und der Lehrer deßhalb in diesen Lehrstunden mehr auf Erbauung, auf Veredlung der Gefühle und Bestrebungen hinzuwirken habe; und daß er sich insbesondere aller Versuche enthalten müsse, diejenigen christlichen Glaubenssätze und in der h. Schrift erzählten Ereignisse und wundervollen Thaten zu erklären, welche über die Erkenntnißkräfte unseres endlichen Verstandes hinausliegen. Dagegen werden im Uebrigen der fragenden Lehrform jetzt alle diejenigen Vorzüge zugestanden, welche ihr von Rechts wegen gebühren.

Vgl. **Thierbach**, Lehrbuch der Katechetik. S. 40. ff.

§. 120.

c) Regeln für die fragende Lehrform.

aa) Im Allgemeinen.

Will man die fragende Lehrform, und namentlich die entwickelnde, wahrhaft mit Nutzen in Schulen anwenden, so muß man im Allgemeinen Folgendes beachten:

1) Sie darf nur da angewendet werden, wo sich der Lehrstoff als bereits im Schüler vorhanden annehmen läßt, oder wo er solcher Natur ist, daß er von dem Schüler durch die in ihm vorhandenen Erkenntniß-Bedingungen selbstthätig gefunden werden kann. Somit kann man nach geographischen, geschichtlichen, naturhistorischen Thatsachen u. dgl. nur dann fragen, wenn sie dem Kinde vorher gegeben worden sind; und ebenso Glaubenssätze nur dann vom Kinde selbst finden lassen, wenn sie der menschliche Verstand zu begreifen, im Stande ist.

2) Der Gang der katechetischen Unterweisung muß vorher sorgfältig nach der Natur des Gegenstandes, wie nach den Gesetzen des Denkens entworfen werden, und diesen Gang muß der Lehrer einhalten, ohne sich durch Antworten der Schüler oder durch neue, in ihm entstehende Gedanken zu Abschweifungen verleiten zu lassen. Sehr gut ist es daher, wenn Lehrer Anfangs vollständige Katechisationen ausarbeiten, und selbst später sich bis in das Einzelnste eingehende Dispositionen entwerfen, damit jedem Hauptgedanken seine bestimmte Stelle angewiesen und gesichert werde.

3) Hauptbegriffe und Hauptgedanken der Unterredung dürfen nicht durch zwingende Fragen geradezu herbeigezogen werden, sondern der Lehrer muß durch eine Kette von Fragen sie herbeilocken. Diese Fragen nennt man Herleitungs- oder Deduktionsquellen, und sie bestehen darin, daß man von Anschauungen, Beispielen, Erfahrungen, geschichtlichen Ereignissen, ähnlichen Fällen, allgemeinen Wahrheiten, bekannten Aussprüchen, besonders der heil.

Schrift, von Katechismussätzen, Liederversen, oder auch von Sprüchwörtern ausgeht, und durch aneinandergereihte Fragen den Schüler auf das hinleitet, was gefunden und erkannt werden soll. Zuweilen kann man auch vom Gegentheil ausgehen, kann sich durch äußere Unterschiede auf innere führen lassen, und selbst das in jedem Menschen schlummernde Wahrheits- und Rechtsgefühl läßt sich als Quelle zur Erkenntniß einer sittlichen Wahrheit, welche immer auch göttliches Gebot ist, benützen.

4) Begriffserklärungen dürfen nie vom Lehrer gegeben, sondern müssen stets von den Schülern gefunden werden. Die Mittel dazu sind, daß man zuerst die wesentlichen Merkmale des Begriffs einzeln auffassen, dann die übergeordnete Gattung finden, und zuletzt Gattung und Unterschied der Art zusammen stellen läßt.

Genau genommen, muß eine gute Begriffserklärung folgende Eigenschaften besitzen:

a) Sie muß die Gattung angeben.
b) Sie muß den Unterschied der Art enthalten.
c) Sie darf kein wesentliches Merkmal weglassen, sonst wird die Begriffserklärung zu weit.
d) Sie darf kein zufälliges Merkmal hinzusetzen, sonst wird die Erklärung zu eng.
e) Sie darf das zu erklärende Wort nicht selbst wieder in der Erklärung gebrauchen, sonst gibt es eine Zirkeldefinition.
f) Sie muß deutlich sein, und dieß wird sie besonders, wenn man sich der Kürze befleißigt, keinen Ausdruck gebraucht, der selbst wieder einer Erklärung bedarf und sich hütet, in die Definition wieder eine andere aufzunehmen.

Für den Volksschulunterricht genügt es jedoch, oft nur einige wesentliche Merkmale angeben, oder den Begriff umschreiben zu lassen. Auch darf das von Kindern zu erklärende Wort in der Definition wiederkehren, nur nicht in der nämlichen Form, und ist das Wort zusammengesetzt, so kann man unbedenklich entweder das Bestimmungs- oder das Grundwort in

der Definition beibehalten, weil sonst, wenn zwei Begriffe zugleich erklärt werden sollten, die Definition zu schwer ausfallen, zu viele Zeit fordern, und doch nur mühsam mit dem Gedächtnisse gefaßt würde.

Uebrigens hüte sich der Schullehrer vor unnöthigen Begriffserklärungen, wie auch davor, einen und denselben Begriff bald so, bald anders definiren zu lassen, weil sonst der Schüler keine Erklärung von allen behält, und leicht zu der Annahme verleitet wird, als wüßte der Lehrer selbst die Sache nicht recht, und müßte seine frühere Erklärung nachträglich verbessern.

In dieser letzten Beziehung sagt Luther trefflich in seiner Vorrede zu dem kleinen Katechismus: „Auf's erste, daß der Prediger vor allen Dingen sich hüte und meide, mancherlei oder anderlei Text und Form der zehn Gebote, Vater Unser, Glauben, der Sakramente ꝛc.; sondern nehme einerlei Form für sich, darauf er bleibe und dieselbe immer treibe, ein Jahr, wie das andere; dann das junge und alberne Volk muß man mit einerlei gewissen Text und Form lehren, sonst werden sie gar leicht irre, wenn man heute so, und über ein Jahr so lehret, als wollt man es bessern, und wird damit alle Mühe und Arbeit verloren."

„Das haben die lieben Väter wohl gesehen, die das Vater Unser, Glauben, zehn Gebote alle auf Eine Weise haben gebrauchet. Darum sollen wir auch bei dem jungen und einfältigen Volk solche Stücke also lehren, daß wir nicht eine Syllaben verrücken, oder ein Jahr anders, dann das andere fürhalten und fürsprechen."

„Darum erwähle dir, welche Form du willst, und bleib dabei ewiglich! Wenn du aber bei den Gelehrten und Verständigen predigest, da magst du deine Kunst beweisen, und diese Stücke so bunt und krauß machen, und so meisterlich drehen, als du kannst; aber bei dem jungen Volke bleib auf einer gewissen, ewigen Form und Weise!"

Nothwendig ist es daher auch, daß sich die Geistlichen und Lehrer, welche bei denselben Schülern früher oder später Religionsunterricht ertheilen, über die wichtigsten Begriffserklärungen verständigen, daß nicht z. B. der Eine den Begriff Sünde also definiren läßt: Sünde ist die Uebertretung des göttlichen Gesetzes; ein Anderer: Sünde ist die Unterlassung des Guten und das Vollziehen des Bösen; ein Dritter: Sünde ist Alles, was wider Gottes Willen und Gebot ist u. dgl.

§. 121.

bb) Im Besonderen.

α) Die Fragen betreffend.

1) Wesen der Frage.

Wer spricht, der drückt ein Urtheil durch Worte aus. Die Urtheile können verschieden erweitert und mit andern Urtheilen zu größern Gedankenganzen oder Satzvereinen zusammengesetzt werden. Drückt man Urtheile und Gedankenganze so aus, daß noch etwas zu ihrer Vollständigkeit fehlt, und fordert man durch die Wahl und Stellung der Worte einen Andern auf, das Fehlende zu ergänzen, so fragt man. Die Frage ist also ein theilweise ausgesprochenes Urtheil mit der Aufforderung, das Fehlende zu ergänzen. Das ganze Urtheil ist z. B. „Gott hat die Welt geschaffen." Theilweise ausgesprochen: „Wer hat die Welt geschaffen?" oder: „Was hat Gott geschaffen?" Die ganze Wahrheit ist: „Christus ist auf Erden erschienen, um die Menschheit zu erlösen." Theilweise ausgesprochen mit der Aufforderung, das Fehlende zu ergänzen: „Wer ist auf Erden erschienen, um die Menschheit zu erlösen?" oder: „Warum ist Christus auf Erden erschienen?"

Maaß sagt in seiner Logik S. 174.: „Eine Frage ist eine Vorstellung oder ein Inbegriff mehrerer Vorstellungen (oder Begriffe), die als Stoff zu einem Urtheile dergestalt gedacht werden, daß das, was zu dem Urtheile noch fehlt, gesucht wird."

J. Jak. Wagner sagt in seiner Philosophie der Erziehungskunst S. 137.: „Wenn du Frage und Antwort zusammen fassest, so hast du offenbar ein in zwei Sätze vertheiltes Urtheil."

Nebe (Vize-Präsident des Ober-Konsistoriums in Eisenach) urtheilt ähnlich, s. Schullehrerberuf, S. 187.: „Frage ist eine halb ausgesprochene Wahrheit, welche sich durch die Antwort in dem Verstande des Gefragten vollständig bildet."

Thierbach tritt bei (s. Lehrbuch der Katechetik. Hann. 1830. S. 50.): „Eine jede Frage enthält einen genau bestimmten Stoff und fordert zugleich, daß noch ein anderer aufgefunden und mit dem gegebenen in Verbindung gedacht und gesetzt werden solle."

J. A. G. Hoffmann endlich sagt in seiner Katechetik, Jena 1841. S. 105.: „Eine Frage ist überhaupt ein so gestellter Satz, daß derjenige, an welchen er gerichtet ist, zu einer gewissen Bestimmung desselben innerlich genöthigt wird."

§. 122.

2) Eigenschaften einer gut gestellten Frage.

Ist die Frage so, wie sie sein soll, so muß sie folgende Eigenschaften besitzen:

1) Sprachreinheit, d. h. die Frage muß frei sein von Fremdwörtern und landschaftlichen Ausdrücken oder von Barbarismen und Provinzialismen. Tadelhaft sind daher folgende Fragen an Volksschüler:

„In wem ist Alles, da außer Gott nichts seine Existenz behaupten kann?“
„Worauf hat Christus mit diesen Worten indirekt hingewiesen?“
„Was trägt zu unserer moralischen Vervollkommnung das Meiste bei?“
„Kannst du eine Definition von Tugend geben?“
„Was wäre das Resultat davon?“

2) Sprachrichtigkeit, d. h. die Frage muß frei sein von Fehlern gegen die Regeln der Sprachlehre. Namentlich sind zu vermeiden:

a) Falscher Wortgebrauch, z. B.:

„Wann wird ein großer Anfangsbuchstabe gemacht?“ (Wenn &c.)
„Wann steht ein Punkt?“ (Wenn &c.)
„Wann steht das Wort in der Einzahl?“ (Wenn &c.)
„Welches Satzglied folgt zuerst?“ (Kommt zuerst.)
„Isaak hatte zwei Söhne, welcher war ihm der liebste?“ (der liebere.)
„Was für eine Sylbe ist dem Worte loben in der Vergangenheit vorgesetzt worden? (Welche Sylbe &c., wenn geantwortet werden soll.)
„Welches Wort ist leben?“ (Was für ein Wort &c.)

b) Falsche Wortbildungen, z. B.:

„Zu was hat uns Gott geschaffen?“ (Wozu &c.)
„Mit was verglich Jesus hier seine Jünger?“ (Womit &c.)
„Nach was forschte Herodes?“ (Wornach forschte &c.)
„Von was ist hier etwas ausgesagt?“ (Wovon &c.)
„Durch was wurde die Aussage näher bestimmt?“ (Wodurch &c.)
„Auf was bezieht sich jedesmal die Ergänzung?“ (Worauf &c.)
„Aus was bestehen die Sylben?“ (Woraus &c.)
„Für was stehen die Fürworter?“ (Wofür &c.)

c) Falsche Wortstellungen, z. B.:

„Der heilige Geist wird die Welt wovon überzeugen?" (Wovon wird ꝛc.)

„Des Menschen Seele wird nach seinem Tode was nicht nehmen?" (Was wird ꝛc.)

„Der Tod ist wem nur furchtbar?" (Wem nur ist ꝛc.)

„Die Vernunft über welche Geschöpfe erhebt sie den Menschen?" (Ueber welche Geschöpfe ꝛc.)

„Diese Lehre mußte in ihnen was befestigen?" (Was mußte diese Lehre ꝛc.)

„Nachdem Jesus getauft war, that er was?" (Was that Jesus, nachdem ꝛc.)

„Den Aufenthaltsort der Seligen nennen wir wie?" (Wie nennen wir ꝛc.)

„Bei den Zeitwörtern merkt ihr euch immer was?" (Was merkt ꝛc.)

„Die Beziehung wird wodurch bezeichnet?" (Wodurch wird ꝛc.)

d) Falsche Wortbeugungen, z. B.:

„Lieben Kinder!" (Liebe Kinder!)

„Wen rufte Gott aus Aegypten?" (Wen rief ꝛc.)

„Les einmal den andern Satz!" (Lies ꝛc.)

„Vergeß nicht, was du eben gelernt hast!" (Vergiß ꝛc.)

„Nehm' eine Versetzung vor!" (Nimm ꝛc.)

„Geb' dem Satz eine andere Gestalt!" (Gib ꝛc.)

„Seh' hinein in dein Buch!" (Sieh ꝛc.)

e) Falsche Wortbeziehungen, z. B.:

„Was ermangelt der Fromme auch im Unglücke nicht?" (Wessen u. s. w.)

„Was beschuldigt oft der Verläumder den Rechtschaffenen?" (Wessen u. s. w.)

„Kann man, wenn man dieses thäte, der Allwissenheit Gottes sich entziehen?" (Könnte man u. s. w.)

„Wäre das Urtheil schon befriedigend, wenn es bloß heiße: Der Vater hat gegeben?" (Wenn es hieße u. s. w.)

„Wie würde das Wort heißen, wenn es in der Einzahl steht?" (ꝛc. stünde.)

f) Doppelausdrücke, z. B.:

„Ist es denn möglich, daß wir den Willen Gottes ganz erfüllen können?" (ꝛc. zu erfüllen?)

„Habt ihr schon Gelegenheit gehabt, daß ihr sehen konntet, wie ein Mensch stirbt? (ꝛc. zu sehen, wie u. s. w.)

„Was thut man mit einem todten Leichnam?" (Bloß: Leichnam.)

g) Zwei Verneinungen, z. B.:

„Wenn Kindern verboten wird, scharfe Werkzeuge nicht anzufassen, was thun sie dennoch oft?" (Bloß: anzufassen u. s. w.)

„Was kann kein Mensch, auch der beste, nicht von sich sagen?" (Bloß: von sich sagen?)

„Was müßten wir thun, wenn uns die Hoffnung geraubt wäre, niemals selig zu werden?" (Jemals u. s. w.)

3) Sprachschönheit, d. h. die Frage muß, wenn sie ausgesprochen wird, auf das Ohr einen angenehmen Eindruck machen. Deßhalb sind zu vermeiden:

a) Niedere Ausdrücke, z. B.

„Was schert das dich, wenn sich fremde Leute balgen?"

„Was thust du, wenn Einer sagt: „„Schmeiß das Fenster ein!""

„Könnte uns Gott auch in der Tiefe haben? (Erreichen?)

„Wen brauchen die Kinder?

„Was kriegst du, wenn du ungezogen bist?"

b) Aehnlichlautende Wörter, z. B.

„Wenn Einer sagt: „„Vergib mir meine Sünden!"" was sagt er denn damit, wenn er dieses sagt?"

„Welcher Glaube muß uns beleben, muß unserem ganzen Streben eine höhere Richtung geben?"

„Wie heißt der, der der Tugend sich befleißigt?"

c) Gehäufte Bindewörter, z. B.

„Was heißt denn nun aber der Nachsatz?"

„Ihr habt also nun auch gesehen u. s. w."

„Wie nennst du nun also diese Eigenschaft Gottes?"

4) Satzvollendung, d. h. die Frage muß einen vollständigen Satz bilden. Man darf daher nicht anfangen, ein Urtheil in Form eines Erzählsatzes auszusprechen, und dann plötzlich abbrechen, mit der Stimme in die Höhe gehen, und dadurch dem Schüler andeuten, das Uebrige hinzuzusetzen. Noch fehlerhafter ist es und führt sogar oft zu Lächerlichkeiten, wenn man bei dem Ausbleiben des Fehlenden ein Wort nach dem andern der falschgebildeten Frage noch hinzufügt und zuletzt die Anfangslaute des fehlenden Wortes noch angibt, z. B.

„Wir sollen die Aeltern nicht bloß lieben, sondern auch? — ihnen? — ge —? Antwort: horsam sein."

„Hieraus erkennen wir? — die? — Ge —? Antwort: rechtigkeit. — Frage: Got —? Antwort: tes.“

„Zachäus stieg auf? — einen? — Maul —? Antwort: beerbaum. (Soll ein Kind geantwortet haben: Maul — esel.)

5) Kürze, d. h. Die Frage muß aus möglichst wenigen Worten bestehen. Zu lang werden die Fragen dadurch, daß man viele Beiwörter und Umstände aufnimmt, Zwischensätze und Parenthesen einschaltet und Begriffe individualisirt, d. h. den übergeordneten oder Gattungsbegriffen viele untergeordnete oder Artbegriffe beigibt. Zu lange sind z. B. folgende Fragen:

„Wer hat Alles, was auf Erden ist, den Menschen, das vorzüglichste Geschöpf, wie den Wurm, der sich im Staube windet, die Pflanze, Steine und Metalle aus Nichts geschaffen?“

„Wie wünschen alle Menschen, die Armen in den Hütten, wie die Reichen in den Palästen, die Bettler, wie die Könige auf Thronen, einstens zu werden?“

„Wie nennen wir denjenigen Menschen, welcher bei allen Vorzügen seines Geistes dennoch seiner menschlichen Schwäche und Unvollkommenheit sich bewußt ist und dieses Bewußtsein in Worten und Handlungen offenbart?“

„Wen sollen wir nach der Lehre Jesu, die uns so sehr beglücken kann, wenn wir sie befolgen — was aber leider die wenigsten Menschen thun! — über Alles lieben?“

Dagegen sind lange Fragen, welche eine Erklärung, einen Vergleich, eine Erinnerung oder dergleichen vorausschicken, als nur scheinbar lang, erlaubt, z. B.

„Geduldig ist, wie wir gesehen haben, derjenige, welcher Leiden und Widerwärtigkeiten ohne zu klagen erträgt; wer ist dann ungeduldig?“

6) Deutlichkeit, d. h. der Sinn der Frage muß von dem Gefragten richtig und leicht aufgefaßt werden können. Dazu trägt schon die oben empfohlene Sprachreinheit und Kürze bei. Es gehört aber auch dazu, daß der Inhalt der Frage gehörig vorbereitet ist; daß man nicht als Nebengedanke einschaltet, was als Hauptgedanke hätte vorher entwickelt sein sollen; daß man Wörter mit verschiedenen Bedeutungen, Ausdrücke, welche den Kindern unbekannt, oder wenigstens nicht geläufig sind, deßgleichen Bilder und Mittelwörter oder

sogenannte Partizipialkonstruktionen vermeidet, und daß man namentlich diejenigen Sätze und Wörter scharf betont, welche den eigentlichen Fragpunkt enthalten.

a) Undeutlich durch wenig bekannte Ausdrücke sind z. B. folgende Fragen:

„Was haben wir in Rücksicht auf unsere vielfachen Gesetzesübertretungen zu erwarten?“

„In welchem Verhältnisse stehen die menschlichen Handlungen zum göttlichen Gesetz?“

„Was bemerkst du in Beziehung auf die Stellung der Wörter im Satze?“

„Was versteht man unter Evangelium im engern Sinne des Worts?“

„Wo war vom Standpunkte der Bewohner Palästina's aus das äußerste Meer?“

„Welchen Einfluß soll das Bewußtsein unserer Sünden in uns hervorbringen?“

b) Undeutlich durch bildliche Ausdrücke sind z. B.:

„Was soll der Mensch im Frühling des Lebens zu bewahren trachten?“

„Was kann man von Fleisch und Blut nicht erwarten?“

c) Undeutlich durch Mittelwörter oder Partizipien sind z. B.:

„Was empfindet der sein Schicksal überdenkende Mensch?“

7) Bestimmtheit, d. h. die Frage muß immer so gestellt werden, daß dem Gange der Unterredung nach, im Wesentlichen eine einzige richtige Antwort darauf paßt. Unbestimmte Fragen setzen nicht nur den Schüler in Mißstimmung, weil er immer etwas Passendes antwortet, und doch das Rechte nicht trifft; sondern sie bringen den Lehrer selbst in Verlegenheit, weil die Antworten das nicht geben, was er empfangen will, ohne daß er sie als falsch verwerfen kann. Unbestimmte Fragen entstehen dadurch, daß man zu allgemein fragt, daß man nicht genug wesentliche Merkmale in die Frage mit aufnimmt, wodurch die Artbegriffe von den Gattungen und Nebenarten gehörig unterschieden werden, und daß man bei verlangten Eintheilungen inhaltsreicher Begriffe die Eintheilungsgründe nicht angibt. Solche unbestimmte Fragen sind z. B.:

„Wie ist Gott?“ Darauf kann man antworten: Gütig — Heilig — Allmächtig u. s. w.

„Was bist du?“ Antwort: Ein Kind — ein Mensch — ein Christ — ein Schüler — ein Sünder u. s. w.

„Wen sollen wir lieben?“ Antwort: Gott — Christus — unsere Aeltern — den Lehrer u. s w.

„Was sollen wir fliehen?“ Antwort: Die Lüge — die Sünde — das Unrecht — die Feigheit — die Selbstsucht u. s. w.

„Wie sollst du in der Schule sein? Antwort: Fleißig — Aufmerksam — Still — Gehorsam u. s. w.

„Wie theilt man die Menschen ein?“ Antwort: In Reiche und Arme, in Europäer, Asiaten rc., in Christen, Juden rc., in Gelehrte, Künstler u. s. w.

„Was ist das Wort geben? Antwort: Ein Zeitwort — das Prädikat — ein Begriffswort — die Urform oder der Infinitiv u. s. w.

8) Einfachheit, d. h. es darf in der Regel nur eine einzige Frage gegeben, und somit auch nur eine einzige Antwort verlangt werden. Doppelfragen bringen den Schüler in Verlegenheit; und bei der Ungewißheit, ob er auf die erste oder zweite Frage antworten soll, antwortet er gewöhnlich gar nicht. Solche unerlaubte Doppelfragen sind z. B.:

„Wer hat uns von Sünden erlöst, und was hat er sich dadurch erworben?“

„Was heißt in diesem Spruche: „„Und er bliebe am äußersten Meer?““ und wo ist denn das äußerste Meer?“

„Welches war das erste Wunder, das Jesus verrichtete; und wo fiel es vor?“

„Warum sollen wir Gott vertrauen, und ihm gehorsam sein?“

„Gegen wen sollen Kinder dankbar sein, und warum?“

„Ist der Satz vollständig? Ist er verständlich? Wie fragst du noch?“

Jedoch sind Doppelfragen dann erlaubt, wenn beide Fragen dem Inhalte und dem sprachlichen Ausdrucke nach durch eine einzige Antwort erledigt werden können, z. B.:

„Wer hat Alles erschaffen, und erhält auch Alles?“

„Wer lehrt dir viel Nützliches, und ermahnt dich zu allem Guten?“

9) Angemessenheit, d. h. die Frage muß zur Kraft und zu den Kenntnissen des Schülers im rechten Verhältnisse stehen. Gibt die Frage dem Verstande zu wenig, oder gar

keine Anregung, so ist sie zu leicht, z. B. für größere Kinder:

„Was thust du, wenn du hungrig bist?“

„Was thut ein Kind, wenn es hingefallen ist?“

„Wie hießen die ersten Menschen?“

Uebersteigt aber die Frage die Kraft des Schülers, so ist sie zu schwer, z. B. für gewöhnliche Schulkinder:

„Wovon wird der Lauf der Morgenröthe von David in dieser Bibelstelle als Sinnbild gebraucht?“

„Sollen Furcht vor Strafe, oder reine Liebe zu Gott der Grund zur Erfüllung der göttlichen Gebote in uns sein?“

„Wenn ihr die Erde genau betrachtet, welcher Gedanke muß über ihr Dasein in euch entstehen?“

10) Zusammenhang, d. h. es muß sich jede neue Frage so an die vorausgegangene Antwort anschließen und die spätere Frage vorbereiten, daß alle Fragen und Antworten zusammen genommen ein Ganzes bilden, und den aneinandergereihten Gliedern einer Kette gleichen.

Diese Eigenschaft setzt freilich von Seiten des Lehrers Bildung des eigenen Denkvermögens, sorgfältige Vorbereitung, Geistesgegenwart und vollkommene Beherrschung des Gegenstandes an sich, wie des Ganges der Unterredung voraus; allein durch sie wird namentlich bewirkt, daß auch der katechetisch entwickelte Lehrstoff sich als Ganzes der Seele des Kindes darstellt, und daß er in allen einzelnen Theilen durch den innern Zusammenhang der Gedanken und die wohlgegliederte Ineinanderfügung derselben auch von schwächern Schülern richtig erfaßt und behalten wird.

Vor Gedankensprüngen hat man sich besonders dann zu hüten, wenn man auf eine Frage keine Antwort erhält, und durch einen ähnlichen Fall die Schüler darauf hinleiten will, weil man dann leicht den Punkt aus den Augen verliert, von dem man ausgegangen ist.

Sogenannte Abstecher oder Exkurse sind dem nöthigen Zusammenhange der Fragen am gefährlichsten, weil der Leh-

rer leicht zu weit von dem Hauptgegenstande abschweift, die Schüler zerstreut und Zeit verschwendet.

Vgl. Baumgarten (Seminarlehrer in Magdeburg) Praktische Anleitung zur katechetischen Lehrart. Mit einer Vorrede von Dinter. 2 Thle. Magdeb. 1828. In Vorlegeblättern.

Thierbach, Lehrbuch der Katechetik. Hann. bei Hahn. 1830. S 52. ff.

Hoffmann, Katechetik 2c. S. 105. ff.

§. 123.

2) Arten der Fragen.

Man hat die Fragen theils dem Inhalte, theis den geforderten Antworten, theils der Stellung im Gedankengange nach in verschiedene Arten getheilt; und es ist jedem Lehrer nöthig, wenigstens die wichtigsten derselben kennen zu lernen, weil er sich dieser Lehrform dann um so zweckmäßiger bedienen kann. Die wichtigsten Arten der Fragen sind folgende:

1) Bejahungs- und Verneinungsfragen, oder Affirmativ- und Negativfragen. Sie haben ihre Benennung daher, daß sie ein Ja oder Nein zur Antwort verlangen. Da das Bildende der katechetischen Lehrform darin liegt, daß die Schüler durch Ergänzen des in der Frage nur theilweise ausgesprochenen Urtheils zum Nachdenken genöthiget werden; so ergibt sich daraus, daß Bejahungs- und Verneinungsfragen im Allgemeinen zu vermeiden sind, weil sie keine Ergänzung, sondern nur eine Beistimmung, oder Verneinung verlangen. Solche gehaltlose Fragen sind z. B.:

„Ist die Seele des Menschen unsterblich?"
„Hat Gott die Welt geschaffen?"
„Darf man das Eigenthum Anderer rauben?"

Ja- und Neinfragen entstehen überhaupt dadurch, daß man mit dem Prädikate oder der Kopula beginnt; deßhalb hüte sich der Lehrer vor solchen Anfängen.

Indessen ist es doch dann und wann gestattet, Fragen dieser ersten und leichtesten Art zu bringen, und zwar:

a) Wenn der Schüler nachdenken muß, ob er Ja oder Nein antworten soll, z. B.:

„Ist der Tod Jesu für alle Menschen und alle Zeiten hinreichend?"

„Darf man auch dann lügen, wenn es Niemandem schadet, und wir uns dadurch aus einer Verlegenheit helfen?"

b) Wenn man ganz schwache Kinder beschäftigen und ermuthigen will.

c) Wenn die Schüler etwas bekräftigen oder versichern sollen, z. B.:

„Wollt auch ihr stets der Tugend treu bleiben?"

„Ist dieß euer fester Vorsatz?"

„Werdet ihr je in eurem Leben fremdes Eigenthum rauben?"

d) Wenn außerdem der Fluß der Unterredung gehemmt werden, und der Lehrer in Verlegenheit gerathen würde. Jedoch dürfen in diesem Falle die Schüler kein nacktes Ja oder Nein antworten, sondern müssen dasselbe begründen; und unterlassen sie dieses, so muß der Lehrer sogleich fragen: „Was hast du bejaht? Warum hast du Nein gesagt?"

Hirscher urtheilt ebenso (s. a. a. O. S. 221. NB. 1.): „Alle Fragen, auf welche bloß mit Ja oder Nein zu antworten ist, ohne Ausnahme verpönen, ist lächerliche Pedanterie. Allerdings aber ist ein häufiger Gebrauch derselben zweckwidrig, weil er den Geist träg macht, auch keine Gewähr gibt für das Verständniß gegebener Antworten, indem es die Kinder insgemein gar bald der Frage und ihrer Betonung abhören, ob sie Ja oder Nein zu sagen haben."

Hoffmann deßgleichen (s. a. a. O. S. 115.): „Die Ja- und Neinfragen regen die Geistesthätigkeit zu wenig an, und sind deßhalb, wenn nicht ganz zu vermeiden, doch höchst selten und nur dann zu gebrauchen, wenn man überzeugt sein kann, daß sich der Katechumene mit innerer Gewißheit für, oder wider etwas entscheidet."

2) Wahlfragen, auch Disjunktiv- oder Unterscheidungsfragen genannt. Diese legen dem Schüler zwei oder mehrere Fälle vor, und lassen ihm die Wahl, sich für den einen, oder andern zu entscheiden. Diese Art Fragen ist zwar der ersten vorzuziehen, weil sie schon etwas zum Denken anregen; aber im Ganzen darf man doch nur selten und an recht schwache Kinder Fragen dieser Art richten, da sich die Schüler

oft dabei auf's Errathen verlegen und den Lehrer dadurch nur zu neuen Fragen veranlassen. Z. B.:

„Sollen wir immer an Gott denken, oder nur dann und wann?"

„Welche Sünde verdient mehr Strafe: die Erbsünde, die Schwachheitssünde, oder die vorsätzliche Sünde?"

„Werden alle Menschen alt, oder sterben viele in der Jugend?"

„Wird mit dem Wörtchen **nicht** eine Bejahung oder eine Verneinung ausgedrückt?"

Durchaus unstatthaft aber ist es, Hauptgedanken der Unterredung durch Wahlfragen ohne Weiteres herbeizuziehen. Wenn z. B. von der Schöpfung der Welt geredet werden soll, darf man nicht gleich anfangen:

„Ist die Welt durch sich selbst, oder durch einen Zufall, oder durch Gott entstanden?"

Ebenso wenig darf man, wenn auf die christliche Tugend der Feindesliebe hingeleitet werden soll, sogleich fragen:

„Wer handelt christlicher: derjenige, welcher seinem Feinde nichts Böses zufügt, oder derjenige, welcher ihm sogar Gutes thut?"

3) **Beseitigungs-** oder Remotivfragen. Ihre Benennung sagt schon, daß durch sie falsche Vorstellungen aus der Seele des Kindes hinweggeräumt werden sollen.

Sie sind an ihrer Stelle, wenn die falschen Vorstellungen und Urtheile wirklich dem Kinde nahe liegen, oder doch später in ihm entstehen können, und einen Schein von Wahrheit für sich haben. Z. B. bei der einzuleitenden Wahrheit, daß wir für unsere Sünden Buße thun müssen, kann man die falsche Ansicht zuerst beseitigen, als bedürfe es der Buße nicht, da Christus schon für unsere Sünden gestorben sei.

Ueberflüssig und lächerlich aber sind Fragen, durch welche man irrige Vorstellungen beseitigen will, auf welche kein vernünftiger Mensch, und auch kein Kind verfällt, z. B.:

„Was ist der Glaube? Ist er etwa ein Vogel, der fliegt? oder ein Fisch, der schwimmt?"

„Wo ist die Hölle? Ist sie etwa oben im Himmel?"

a) Wenn der Schüler nachdenken muß, ob er Ja oder Nein antworten soll, z. B.:

„Ist der Tod Jesu für alle Menschen und alle Zeiten hinreichend?"

„Darf man auch dann lügen, wenn es Niemandem schadet, und wir uns dadurch aus einer Verlegenheit helfen?"

b) Wenn man ganz schwache Kinder beschäftigen und ermuthigen will.

c) Wenn die Schüler etwas bekräftigen oder versichern sollen, z. B.:

„Wollt auch ihr stets der Tugend treu bleiben?"

„Ist dieß euer fester Vorsatz?"

„Werdet ihr je in eurem Leben fremdes Eigenthum rauben?"

d) Wenn außerdem der Fluß der Unterredung gehemmt werden, und der Lehrer in Verlegenheit gerathen würde. Jedoch dürfen in diesem Falle die Schüler kein nacktes Ja oder Nein antworten, sondern müssen dasselbe begründen; und unterlassen sie dieses, so muß der Lehrer sogleich fragen: „Was hast du bejaht? Warum hast du Nein gesagt?"

Hirscher urtheilt ebenso (s. a. a. O. S. 221. NB. 1.): „Alle Fragen, auf welche bloß mit Ja oder Nein zu antworten ist, ohne Ausnahme verpönen, ist lächerliche Pedanterie. Allerdings aber ist ein häufiger Gebrauch derselben zweckwidrig, weil er den Geist träg macht, auch keine Gewähr gibt für das Verständniß gegebener Antworten, indem es die Kinder insgemein gar bald der Frage und ihrer Betonung abhören, ob sie Ja oder Nein zu sagen haben."

Hoffmann deßgleichen (s. a. a. O. S. 115.): „Die Ja- und Neinfragen regen die Geistesthätigkeit zu wenig an, und sind deßhalb, wenn nicht ganz zu vermeiden, doch höchst selten und nur dann zu gebrauchen, wenn man überzeugt sein kann, daß sich der Katechumene mit innerer Gewißheit für, oder wider etwas entscheidet."

2) Wahlfragen, auch Disjunktiv- oder Unterscheidungsfragen genannt. Diese legen dem Schüler zwei oder mehrere Fälle vor, und lassen ihm die Wahl, sich für den einen, oder andern zu entscheiden. Diese Art Fragen ist zwar der ersten vorzuziehen, weil sie schon etwas zum Denken anregen; aber im Ganzen darf man doch nur selten und an recht schwache Kinder Fragen dieser Art richten, da sich die Schüler

oft dabei auf's Errathen verlegen und den Lehrer dadurch nur zu neuen Fragen veranlassen. Z. B.:

„Sollen wir immer an Gott denken, oder nur dann und wann?"

„Welche Sünde verdient mehr Strafe: die Erbsünde, die Schwachheitssünde, oder die vorsätzliche Sünde?"

„Werden alle Menschen alt, oder sterben viele in der Jugend?"

„Wird mit dem Wörtchen **nicht** eine Bejahung oder eine Verneinung ausgedrückt?"

Durchaus unstatthaft aber ist es, Hauptgedanken der Unterredung durch Wahlfragen ohne Weiteres herbeizuziehen. Wenn z. B. von der Schöpfung der Welt geredet werden soll, darf man nicht gleich anfangen:

„Ist die Welt durch sich selbst, oder durch einen Zufall, oder durch Gott entstanden?"

Ebenso wenig darf man, wenn auf die christliche Tugend der Feindesliebe hingeleitet werden soll, sogleich fragen:

„Wer handelt christlicher: derjenige, welcher seinem Feinde nichts Böses zufügt, oder derjenige, welcher ihm sogar Gutes thut?"

3) **Beseitigungs-** oder Remotivfragen. Ihre Benennung sagt schon, daß durch sie falsche Vorstellungen aus der Seele des Kindes hinweggeräumt werden sollen.

Sie sind an ihrer Stelle, wenn die falschen Vorstellungen und Urtheile wirklich dem Kinde nahe liegen, oder doch später in ihm entstehen können, und einen Schein von Wahrheit für sich haben. Z. B. bei der einzuleitenden Wahrheit, daß wir für unsere Sünden Buße thun müssen, kann man die falsche Ansicht zuerst beseitigen, als bedürfe es der Buße nicht, da Christus schon für unsere Sünden gestorben sei.

Ueberflüssig und lächerlich aber sind Fragen, durch welche man irrige Vorstellungen beseitigen will, auf welche kein vernünftiger Mensch, und auch kein Kind verfällt, z. B.:

„Was ist der Glaube? Ist er etwa ein Vogel, der fliegt? oder ein Fisch, der schwimmt?"

„Wo ist die Hölle? Ist sie etwa oben im Himmel?"

4) Einwurfs- oder Objektionsfragen. Durch sie wendet man gegen eine gefundene Wahrheit, oder eine gegebene Antwort etwas ein. Auch sie sind statthaft, wenn der Zweifel im Kinde liegt, oder in demselben aller Wahrscheinlichkeit nach später entsteht. Sie dienen alsdann dazu, seine Ueberzeugung fester zu begründen, und den Gegenstand vielseitiger zu behandeln. So darf man z. B., wenn das Kind bei der Erklärung des siebenten Gebotes die Nothwendigkeit, nicht zu stehlen, erkannt hat, einwenden:

„Wie aber, wenn dich Niemand sieht und sehen kann?“

„Oder wenn du weißt, daß z. B. das Holz, das du liegen lässest, doch gestohlen wird, und zwar von Solchen, die es weniger bedürfen, als du?“

Ebenso ist bei der Pflicht des Gehorsams der Kinder gegen die Aeltern die Einwendung erlaubt und oft ganz an ihrer Stelle:

„Wenn aber dir deine Aeltern etwas Schlechtes zu thun befehlen sollten, z. B. zu stehlen, zu betrügen u. dgl., müßtest du ihnen auch da gehorchen?“

Dagegen sind solche Einwurfsfragen unerlaubt, welche entweder einen Zweifel bringen, der schwerlich je in die Seele des Kindes gekommen wäre, oder der von solcher Art ist, daß die Kräfte des Kindes und die kurze Zeit des Unterrichts nicht hinreichen, ihn zu beseitigen, so daß von ihm ein Stachel in der Seele zurückbleibt. Fehlerhaft wäre es daher, wenn man z. B. bei der Lehre von der menschlichen Freiheit des Willens und der Verantwortlichkeit seiner Thaten mit dem Einwurf kommen wollte:

„Wie aber, wenn Gott allwissend ist, so hat er ja die Handlungen der Menschen voraus gewußt, und sie konnten dann nicht mehr anders handeln?“

Oder bei der Betrachtung der Allmacht Gottes:

„Wenn Gott Alles kann, so kann er auch das Böse?“ Oder: „Wenn einmal etwas geschehen ist, kann Gott es ändern? Und wenn er es nicht ändern kann, ist er dann allmächtig?“

5) Aehnlichkeitsfragen oder Instanzen. Sie bestehen darin, daß man Aehnliches aufsucht oder erdenkt, um

die Schüler zum Selbstfinden einer Wahrheit anzuleiten. Das fremde Wort **Instanz** ist nicht gut gewählt, da man es im gewöhnlichen Leben mehr zur Bezeichnung des Gerichtes gebraucht, vor welchem Jemand Recht zu geben und zu leiden verbunden ist, als zur Bezeichnung von etwas Naheliegendem und Aehnlichem; allein es ist in der Katechetik so in Umlauf gesetzt, daß es schwerlich mehr verdrängt werden wird.

In den Aehnlichkeitsfragen liegt eigentlich die größte Kunst des Katecheten, weil sie es gerade sind, welche auf die zu findende Wahrheit hinführen; sie sind aber auch am schwersten, und auf sie muß sich der Lehrer vorbereiten, auch wenn er bei jahrelanger Uebung nur noch nöthig hat, sich die Disposition zu seinen Katechisationen vorher zu entwerfen. Daß übrigens die Instanzen der Schule würdig und dem Schüler bekannt sein müssen, versteht sich von selbst, wie auch, daß der Lehrer den Vergleichungspunkt scharf hervorheben muß. Des Beispiels wegen mögen hier zwei Instanzen folgen.

1) Um auf die Wahrheit zu leiten, **daß man den Verkündigern des göttlichen Wortes vor Allem Glauben schenken muß**:

Fr. Was thut ein Herr, wenn er seinen Arbeitern auf dem Felde einen Auftrag hinterbringen lassen will?

A. Er schickt einen Boten an sie.

Fr. Da aber auch falsche Boten zu ihnen kommen können, wofür müssen sie denjenigen Boten halten, dem sie Glauben schenken sollen?

A. Sie müssen ihn für den rechten Boten halten.

Fr. Und was müssen sie dem rechten Boten vor Allem schenken, wenn sie den Auftrag des Herrn vollziehen sollen?

A. Sie müssen ihm vor Allem Glauben schenken.

Fr. Wenn die Menschen die Arbeiter sind, und Gott der Herr ist, wer sind dann seine Boten?

A. Die Geistlichen und Lehrer.

Fr. Was verkündigen Beide?

A Sie verkündigen Beide den Willen Gottes.

Fr. Wie kann man sie daher auch nennen?

A. Man kann sie auch die Verkündiger des Wortes Gottes nennen.

Fr. Was muß man den Verkündigern des Wortes Gottes vor Allem schenken?

A. Man muß den Verkündigern des Wortes Gottes vor Allem Glauben schenken.

Fr. Welche Wahrheit hast du nun gefunden?

A. Ich habe gefunden, daß man ꝛc.

2) Um auf die Wahrheit zu leiten, daß die Unterthanen die Gesetze des Staates befolgen müssen:

Fr. Was habe ich gegeben und lasse euch von Zeit zu Zeit vorlesen, damit Ordnung in der Schule herrsche?

A. Sie haben uns Gesetze gegeben.

Fr. Wie muß sich jeder Schüler zu diesen Gesetzen verhalten, damit eben Ordnung in der Schule herrsche?

A. Jeder Schüler muß sie befolgen.

Fr. Warum muß jeder Schüler die Schulgesetze befolgen?

A. Damit Ordnung in der Schule herrsche.

Fr. Wie heißt die große Gesellschaft, in welcher viele tausend Menschen zu einem geordneten Ganzen verbunden sind?

A. Diese große Gesellschaft von Menschen heißt Staat.

Fr. Was müssen auch im Staate gegeben werden, damit Ordnung herrsche?

A. Es müssen auch im Staate Gesetze gegeben werden.

Fr. Wie werden sich deßhalb die Unterthanen zu diesen Gesetzen verhalten müssen, damit das Ganze bestehe?

A. Sie werden diese befolgen müssen.

Fr. Sprich nun in einem vollständigen Satze aus, welche Unterthanenpflicht du selbst gefunden und erkannt hast!

A. Die Unterthanen müssen die Gesetze des Staates befolgen.

Fr. Sprecht es Alle aus!

A. Die Unterthanen müssen die Gesetze des Staates befolgen.

Außer diesen fünf Arten von Fragen haben manche Katechetiker und Methodiker noch eine Menge anderer Fragen aufgezählt, je nachdem ihr Inhalt und ihr Verhältniß zu dem Vorhergehenden oder Folgenden beschaffen ist, z. B. Eingangsfragen, Hinleitungsfragen, Uebergangsfragen, Ergänzungsfragen, Vergleichungsfragen, Einschränkungsfragen, Erinnerungsfragen, Zwischenfragen, Wiederholungsfragen, Zusammenfassungsfragen, Folgerungsfragen, Aufzählungsfragen u. dgl. Da jedoch bei diesen Fragen nichts zu beachten ist, als daß jede den Zweck möglichst gut erreiche, welchen ihre Benennung angibt; so scheint eine nähere Betrachtung derselben unnöthig.

Vgl. Thierbach, Abriß der katechetischen Regeln. S. 56. ff. Handbuch der Katechetik. Thl. I. §. 54. Lehrbuch der Katechetik. S. 66. ff.

§. 124.

3) Vertheilung der Fragen.

Will man die fragende Lehrform mit Nutzen anwenden und namentlich durch entsprechende und gleichmäßige Beschäftigung aller Schüler Geist und Herz bilden und den Unterricht steigern und beleben; so muß man auch bei der Vertheilung der Fragen gewisse Regeln beobachten. Die wichtigsten sind folgende:

1) Man muß so wenig als möglich alle Schüler zugleich fragen; denn es folgt entweder gar keine Antwort, indem sich einer auf den andern verläßt, oder sie schreien alle zusammen und stören den Unterricht, oder es antworten nur die aufmerksameren und fähigeren Schüler und lassen dadurch ihre trägeren Mitschüler ebenso in Gleichgültigkeit und Stumpfsinn versinken, als sie den Lehrer durch das bunte Gemisch ihrer Antworten in Verlegenheit bringen, indem er dann nicht weiß, welche Antworten er als falsch zurückweisen, und welche er als zur Noth genügend behalten und ergänzen lassen soll.

Erlaubt ist es jedoch, Fragen an sämmtliche Schüler zu richten, wenn sie schwer sind, wenn man die fähigen und aufmerksamen Köpfe kennen lernen will, und wenn die Antwort aus wenigen Worten bestehen kann. Doch ist es gerathen, nicht sogleich sämmtliche Schüler antworten zu lassen, sondern sie zu gewöhnen, daß diejenigen, welche antworten können, nur die Hand in die Höhe halten, und still warten, bis der Lehrer denjenigen bezeichnet, welcher antworten soll. Ferner kann man alle Schüler zugleich fragen, wenn Zeit gewonnen werden soll. Endlich auch, wenn man beabsichtigt, daß eine gefundene Wahrheit bekräftigt, ein guter Entschluß durch Zusammensprechen um so tiefer dem jugendlichen Herzen eingeprägt wird.

2) Man muß nicht lange der Reihe nach fortfragen, weil alsdann oft leichtere Fragen an geübte, schwerere an ungeübte Schüler kommen, und diese überhaupt verlei-

tet werden, nur so lange auf den Gang der Unterredung zu merken, bis die Reihe an ihnen vorüber ist. Es darf im Gegentheil kein Schüler einen Augenblick sicher sein, nicht gefragt zu werden.

3) Man soll die Fragen möglichst so vertheilen, daß sie den Kräften desjenigen Schülers angemessen sind, an welchen sie gerichtet werden. Thut man dieß nicht, so treten die oben angeführten Nachtheile des zu leichten, oder zu schweren Lehrstoffes ein. Indessen darf man gar wohl zuweilen die Frage etwas schwer stellen, nur muß man nicht gleich einen andern Schüler aufrufen, sondern bei dem ersten einige Zeit verweilen, und ihn durch allmähliche Erleichterung der Fragen zum Finden des Gesuchten anleiten.

Leichter macht man die Fragen dadurch, daß man immer mehr von dem Urtheil in die Frage aufnimmt, und dem Schüler immer weniger zur Ergänzung überläßt, zuletzt nur die Angabe eines einzigen Begriffes oder einer bloßen Begriffsbeziehung.

Schwerer werden die Fragen, wenn sie selbst wenig von dem Urtheil enthalten, aber desto mehr von dem Schüler zur Ergänzung desselben verlangen. Je allgemeiner die Frage ist, desto schwerer, je spezieller, desto leichter ist sie. Zwei Beispiele, wie man eine Frage allmählich leichter machen kann:

1) Die zu findende Wahrheit soll sein: Gott ist das vollkommenste Wesen.

Schwere Fr.: „Was wissen wir von der Natur und dem Wesen Gottes überhaupt?“

Leichter: „Wie ist das Wesen Gottes im Vergleiche zu unserer unvollkommenen Natur?“

Ganz leicht: „Wer ist das vollkommenste Wesen?“

2) Der Schüler soll angeben, daß in dem Satze: „Im Herbste ziehen viele Vögel fort,“ die Worte „im Herbste“ Nebenglied des Satzes sind:

Schwerer gefragt: „Was weißt du von den Worten „im Herbste“, als Satzglied betrachtet, anzugeben?“

Leichter: „Was sind die Worte „im Herbste“, als Satzglied?“

Noch leichter: „Zu welcher Art von Satzgliedern gehören die Worte „im Herbste“, da der Satz auch ohne sie verständlich wäre?“

Ganz leicht: „Suche die Hauptglieder des Satzes heraus!“ (Viele Vögel ziehen fort.) Was werden nun die Worte „im Herbste“ sein, weil sie nicht zu den Hauptgliedern gehören?“

4) **Man darf nicht allzulange bei einem und demselben Schüler verweilen;** denn es werden sonst leicht die andern zerstreut, oder glauben wohl gar, der Lehrer wolle einzelne Schüler besonders begünstigen, und in Kenntnissen mehr vorwärts bringen, als sie.

Doch hat auch der Wechsel sein Ziel, und es ist ebenfalls thöricht, bei jeder Frage einen andern Schüler aufzurufen, weil dadurch der einzelne nicht lange genug unmittelbar vom Lehrer geübt wird, und dieser zu wenig in seine Vorstellungs- und Denkweise eindringen kann. Auch wird auf diese Weise leicht der Lehrer selbst aus dem Zusammenhange herausgelockt. Namentlich muß man bei Begriffserklärungen, Beweisen, Wort- und Sacherklärungen und ganz besonders bei Instanzen längere Zeit bei Einem Schüler verweilen, weil sonst durch verkehrte Antworten der Entwicklungsfaden zerrissen wird, und bei Verunglückung einer Instanz dem Lehrer nicht gleich eine andere passende zu Gebote steht.

5) **Kein Schüler darf bei der fragenden Lehrform ganz übergangen werden.** Alle haben gleichen Anspruch auf die unmittelbare Einwirkung des Lehrers. Wollte derselbe sich mit seinen Fragen bloß an diejenigen Schüler richten, von welchen er die richtigen Antworten am sichersten und schnellsten erwarten kann; so würde er offenbar seine Pflicht gegen die minderfähigen verletzen. Ueberdieß würde er auch in der Folge selbst gestraft werden, weil nicht bloß der Unterschied zwischen den geübteren und ungeübteren Schülern immer größer würde, so daß er sie zuletzt gar nicht mehr zugleich unterrichten könnte; sondern weil die Herzen der Kinder sich leicht von ihm entfernen könnten, da sie sich als die verkürzten und zurückgesetzten betrachten würden, die nur dann und

wann zur Antwort kämen, um sich mit Beschämung und Tadel wieder niedersetzen zu müssen.

6) Nur diejenigen Schüler dürfen antworten, welche gefragt werden. Das Dareinreden und sogenannte Wegschnappen der Antworten darf man nicht dulden. Dagegen wird auch hier die Einrichtung gut wirken, daß derjenige Schüler, welcher glaubt die rechte Antwort geben zu können, die rechte Hand oder den rechten Zeigefinger aufhebe. Auf diese Weise wird der Unterricht belebt, die Aufmerksamen können sich auszeichnen, der Lehrer weiß, wo er hinzugehen hat, um eine Antwort zu erhalten, und die Ordnung wird nicht gestört.

β) Die Antworten betreffend.

§. 125.

1) Wesen und Eigenschaften der Antworten.

Unter Antwort versteht man, wie §. 118 gezeigt wurde, die geforderte Ergänzung des in der Frage theilweise ausgesprochenen Urtheils.

Hieraus ergibt sich als erste Eigenschaft einer genügenden Antwort, daß sie das in der Frage nur theilweise ausgesprochene Urtheil auch wirklich dem Inhalte nach ergänze.

Sachrichtigkeit ist daher die erste Eigenschaft, welche man von einer Antwort fordert, und sie besteht darin, daß das, was geantwortet wird, nicht nur an sich wahr sei; sondern daß es sich auch an den Gedankeninhalt der Frage, als ergänzender Theil, anschließe. Enthält im Gegentheil eine Antwort etwas, das dem Gesetze des Denkens und der Natur der Dinge entgegen ist, oder stimmt das, was sie gibt, obwohl an sich wahr, doch nicht mit dem Fraggegenstande überein, so ist sie unrichtig.

Will man, wie Einige thaten, (z. B. Zerrenner in seinen Grundsätzen der Schulerziehung 2c. S. 294. ff.) noch

verschiedene Grade der Unrichtigkeit in den Antworten annehmen, so möchten sie am besten folgende sein:

a) Die Antwort ist ganz falsch, wenn das, was sie gibt, an sich unwahr ist. Z. B.:

Fr. Welchen Gebrauch soll man von seinem Reichthume machen?
A. Man soll damit sein Leben genießen.

b) Die Antwort ist unpassend, wenn sie zwar an sich Wahres enthält, aber nicht die in der Frage theilweise gegebene Wahrheit ergänzt. Z. B.:

Fr. Welchen Gebrauch soll man von seinem Reichthume machen?
A. Viele Menschen gebrauchen den Reichthum nicht recht.

c) Die Antwort ist ungenügend, wenn sie Wahres und Passendes gibt, aber nicht die ganze Wahrheit. Z. B.:

Fr. Welchen Gebrauch soll man von seinem Reichthume machen?
A. Den rechten.

Die sachrichtige Antwort muß aber auch so in Worte eingekleidet sein, daß keine Verstöße gegen die Regeln der Sprache vorkommen.

Sprachrichtigkeit ist daher die zweite Eigenschaft einer genügenden Antwort, und diese besteht im Einzelnen darin, daß jedes Wort gutteutsch sei, daß die Antwort eine solche Fassung erhalte, wie sie die vorausgegangene Frage fordert, daß die Verbindung der Wörter zu einem Satze, oder mehrere Sätze zu einer Periode kein Sprachgesetz verletze, und daß selbst der Schönheit der mündlichen Darstellung durch Vermeidung niederer Ausdrücke und gemeiner Aussprache einige Berücksichtigung zu Theil werde.

An Sprachunrichtigkeit leiden demnach folgende Antworten, und zwar:

a) An mangelnder Reinheit der Sprache:

Fr. „Wie können wir uns bei Freunden benehmen?“
A. Wir brauchen uns nicht zu geniren. (Zwanglos.)

b) An mangelndem Anschließen an die Gestalt der Frage:

Fr. „Was ist der Mensch, da er von Gott geschaffen ist?"

A. Er ist von Gott geschaffen. (Ein Geschöpf Gottes.)

Fr. „Woran erkennst du schon äußerlich den Nebensatz?"

A. Wenn er die Kopula am Ende hat. (Daran, daß er ꝛc.)

Fr. „Welcher Mensch begeht Sünde?"

A. So oft wir gegen Gottes Gebot handeln. (Derjenige, welcher ꝛc.)

c) An mangelnder Beachtung der Sprachregeln:

Fr. „Was ist ein Fürst?"

A Der, wo ein Land regiert. (Derjenige, welcher u. s. w.)

Fr. „Wohin stellt man gewöhnlich die Beifügung, wenn sie durch ein Beiwort ausgedrückt ist?

A. Vor dem Dingwort. (Vor das u. s. w.)

Fr. „Was drücken die Formwörter nicht aus?"

A. Keinen Begriff. (Einen Begriff. Oder vollständig und unzweideutig: Die Formwörter drücken keinen Begriff aus.)

Fr. „Was hindern die bösen Begierden in unserem Herzen?"

A. Sie hindern, daß das Gute nicht aufkeimen kann. (Daß das Gute aufkeimen kann.)

d) An mangelnder Sprachschönheit:

Fr. „Wie versündigen sich Viele an ihren armen und nothleidenden Mitmenschen?"

A. Sie scheren sich nichts um sie.

Fr. „Was ist die Folge, wenn du ungehorsam bist?"

A. Ich krieg Schläg.

§. 126.

2) Gewöhnen der Schüler an ein furchtloses Antworten.

Die Antworten mögen jedoch beschaffen sein, wie sie wollen, so ist es immer noch besser, die Schüler antworten falsch, unpassend oder ungenügend, als sie antworten aus Furcht gar nicht.

Daher muß die allgemeine Methodik auch die Mittel an die Hand geben, wie man Schüler, besonders Anfänger, an ein furchtloses Antworten gewöhnt.

Die Mittel liegen theils in der Persönlichkeit des Lehrers selbst, theils in der Beschaffenheit der Frage, theils in dem Benehmen der Mitschüler.

1) Schon die Persönlichkeit des Lehrers kann dazu beitragen, daß die Schüler furchtlos und frei antworten, wenn er sich nämlich überhaupt wohlwollend, liebevoll, nachsichtig und geduldig zeigt. Alsdann wissen die Kinder im Voraus, daß das, was sie antworten, schonend beurtheilt wird, daß schon ihr Bemühen, das Rechte zu finden, Anerkennung findet, und daß der Lehrer sie nicht hart anläßt, wenn ihre Antwort nach Inhalt oder Fassung verfehlt sein sollte.

Ueberdieß ist es auch gut, zumal bei schüchternen Schülern und am Anfange der Katechisation oder Prüfung einzelne ermuthigende Worte den gefragten zuzurufen; z. B.: „Es geht schon! — Besinne dich nur! — Du bist schon auf dem Wege. — Es fällt dir nur das rechte Wort nicht ein. — Du weißt es gewiß. — Sei nur nicht änstlich; du hast dich ja gut vorbereitet! u. dgl.

2) Ebenso werden die Kinder durch die Beschaffenheit der Frage zum Antwortgeben ermuthigt. Viel wird in dieser Beziehung bewirkt, wenn die Frage dem Schüler deutlich ist; noch mehr, wenn man sie bestimmt hinstellt, daß dem Schüler nicht zwei oder mehrere Antworten in die Seele kommen, von denen jede passen könnte; am meisten aber, wenn die Frage zu den Kräften des Schülers im rechten Verhältnisse steht.

Zur Beschaffenheit der Frage in Beziehung auf Ermuthigung zum Antworten gehört auch die Betonung. Durch diese kann der Lehrer die Antwort dem Schüler sehr nahe legen, z. B.:

Fr. Worauf bezieht sich das Wort sanft, wenn ich sage: „Das Kind schläft sanft?"

Fr. „Wie wird man diesen Satz nennen; da er aus zweien zusammen gesetzt ist?"

3) Endlich können auch die Mitschüler Vieles dazu beitragen, daß auf die Frage furchtlos geantwortet wird. Sie dürfen nämlich den Antwortenden nur nicht unterbrechen,

lächerlich machen, oder bei verfehlten Antworten nach der Lehrstunde ausspotten. Dieß ist nicht selten in höheren Lehranstalten der Grund, warum manche Schüler so wenig und so verzagt antworten. Sie fürchten sich nicht vor dem Lehrer, sondern vor den Mitschülern und Mitzöglingen, weil diese sie in Abwesenheit des Lehrers mit Spott verfolgen, aus den lächerlichen Antworten Veranlassung zu Spitznamen nehmen, und die gegebene Blöße des Mitschülers wohl über die Mauern der Anstalt hinaus verbreiten.

Mit Strenge verfahre der Lehrer gegen solche Uebelwollende und Ausplauderer, und vertheile seine Fragen so, daß die Gutgearteten und Schüchternen befriedigend antworten können, die Spötter aber selbst auf das Trockene gerathen.

Diesen letzten Punkt deutet auch Hoffmann a. a. O. S. 119. mit den Worten an: „Der Lehrer verstatte den Mitschülern nicht, durch nicht geforderte Verbesserungen die Gefragten wegen ihrer Aeußerungen zu beschämen, oder durch Mienen und Geberden zu verspotten."

§. 127.

3) Verhalten des Lehrers bei den Antworten.

aa) Wenn keine Antwort erfolgt.

Hat der Lehrer seine Schüler an ein furchtloses Antworten gewöhnt, und weiß er, was zu einer genügenden Antwort gehört; so muß er auch noch erfahren und wohl beachten, wie er sich dabei zu verhalten hat.

Wenn der Lehrer an irgend einen Schüler eine Frage richtet, so erhält er entweder eine Antwort, oder keine. Auf diese beiden Hauptfälle lassen sich daher sämmtliche bei den Antworten zu beachtende Regeln beziehen.

Erhält der Lehrer gar keine Antwort, so ist zuvörderst genau zu unterscheiden, ob die Schuld daran auf Seiten des Schülers, oder des Lehrers ist.

1) Der Schüler trägt die Schuld, wenn er überhaupt dem Gange der Unterredung nicht gehörig folgte, und insbesondere bei der an ihn gerichteten Frage nicht gespannt

genug war. Ebenso ist in ihm der Grund der ausgebliebenen Antwort zu suchen, wenn die Frage seinen Kräften angemessen war, und er nur seinen Verstand nicht anstrengen, früher Gelerntes nicht in die Erinnerung rufen, oder seine Meinung nicht aussprechen mochte. Endlich kann Niemandem, als dem Schüler Schuld beigemessen werden, wenn er aus Schüchternheit und Verzagtheit die Antwort zurückhält.

Jedoch muß das Verhalten des Lehrers bei diesen drei verschiedenen Beweggründen des Schülers zum Schweigen verschieden sein. Schwieg der Gefragte, weil er aus Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit nichts Gescheides zu antworten wußte, so darf der Lehrer dieses tadelnswerthe Verhalten des Schülers nicht ungeahndet lassen. Er strafe ihn mit einem ernsten Blicke oder einigen tadelnden Worten; gebe den Zerstreuten einige Augenblicke dem unangenehmen Gefühle Preis, auf eine nicht zu schwere Frage die Antwort schuldig zu bleiben; beschäme ihn durch Aufrufen eines viel schwächeren Schülers, dem man dann zum Ertheilen der Antworten behilflich ist, und verhänge im Wiederholungsfalle die Strafe des Stehenbleibens, Herausstellens, Namenanschreibens, Hinuntersetzens u. dgl. über ihn. Vorher aber suche man sich gewisse Ueberzeugung über die Veranlassung der ausgebliebenen Antwort zu verschaffen, und fasse deßhalb den Schüler und seine Umgebung scharf in das Auge. Wer nur einigermaßen Menschen- und Schülerkenntniß besitzt, sieht es diesem gleich am Blicke, an den Mienen, an der Gesichtsfarbe, sogar an der größern oder geringern Schnelligkeit des Aufstehens an, ob er bei der Sache ist, oder ob er durch die Frage, wie aus einem Traume, aufgeschreckt wird.

Gab der Schüler deßhalb keine Antwort, weil er zu bequem war, über die Frage nachzudenken und sich an das zu erinnern, was früher gelehrt wurde; so ist eine Beschämung durch einen weiter unten sitzenden Schüler, welcher die Antwort, wenn auch nur nothdürftig ertheilt, am rechten Orte. Es kann aber auch der Lehrer durch einige Erinne-

rungsfragen den trägen Schüler auf die rechte Antwort hinlenken und dann eine Rüge hinzufügen.

Schonender muß man zu Werke gehen, wenn der Schüler nur das rechte Wort nicht finden kann, oder überhaupt zu schüchtern ist, das, was er denkt, auszusprechen. Alsdann bedarf er der Unterstützung und der freundlichen Zusprache, und diese wird dem Verzagten bald zum Ertheilen einer Antwort verhelfen.

Nicht immer aber ist die Schuld des Ausbleibens der erwarteten Antwort auf Seiten des Schülers; es trägt sie oft

2) der Lehrer selbst, so wenig dieser geneigt zu sein pflegt, sich selbst als den zu betrachten, der gefehlt hat. Es besitzen nämlich oft die Fragen nicht diejenigen Eigenschaften, welche erforderlich sind, um verstanden und beantwortet werden zu können. Bald enthalten sie einen den Kindern ganz unbekannten, oder doch nicht sehr geläufigen Ausdruck und Satzbau; bald sind sie zu lang, hängen mit dem Vorausgegangenen nicht genau zusammen, und werden dadurch unverständlich; bald sind sie unbestimmt, unvollendet und fragen nach Mehrerem zugleich. Zuweilen saß der Schüler zu entfernt, um die Stimme des Lehrers recht vernehmen zu können. Oft übersteigt die geforderte Antwort die Kräfte des Gefragten.

In allen diesen Fällen trägt der Lehrer die Schuld, und hat nichts Eiligeres zu thun, als seine Frage laut und vernehmlich zu wiederholen, oder sie nach Umständen zu verbessern, indem er sie kürzer, deutlicher, bestimmter, einfacher und leichter macht, oder durch Einschaltung von Zwischengedanken in katechetischer Form mit dem, was voraus ging, in engeren Zusammenhang bringt.

§. 128.

bb) Wenn eine Antwort erfolgt.

1) Eine richtige Antwort.

Erhält der Lehrer eine Antwort, so muß er zunächst beurtheilen, ob sie richtig, oder unrichtig ist.

1) Richtig ist die Antwort, wenn sie, wie §. 125 gezeigt wurde, dem Sachinhalte nach die in der Frage theilweise ausgesprochene Wahrheit ergänzt, und im Ausdrucke nicht gegen die Regeln der Sprache verstößt.

Bei richtigen Antworten hat man sich gewöhnlich nicht aufzuhalten. Was das hierbei von manchen Lehrern gespendete Lob betrifft, so sei man damit sparsam, und gewöhne sich nicht feststehende Redensarten an, z. B.: „Recht! Recht! Schön! Schön!"

Zuweilen wird der Lehrer zu untersuchen haben, ob der Schüler mit der gegebenen richtigen Antwort auch wirklich den Sinn verbindet, welchen er damit zu verbinden scheint, oder ob die richtige Antwort von ihm nur errathen wurde. Manchmal ist die getroffene Antwort nur ein Ueberbleibsel von etwas Gelerntem, ohne daß der Schüler recht versteht, was er geantwortet hat. Daß richtige Antworten auch nicht selten zugeflüstert, oder aus einem Lehrbuche herausgelesen werden, weiß jeder Lehrer. Es ist nicht schwer, den Weg zu erforschen, auf welchem ein Schüler zu der ertheilten richtigen Antwort kam; denn einestheils weiß der Lehrer so ziemlich, was er jedem Schüler zuzutrauen hat, anderntheils kann er es ihm in seinem ganzen Benehmen bei den Antworten ansehen. Ist der Schüler auf ehrlichem Wege zu der richtigen Antwort gelangt, und steht der Inhalt derselben klar vor seiner Seele; so ertheilt er die Antwort gewöhnlich rasch und mit einer gewissen Zuversicht; auch sind seine Blicke dabei auf den Lehrer gerichtet und scheinen auf ein Zeichen der Zufriedenheit, wo nicht des Beifalls zu warten. Im entgegengesetzten Falle pflegt zwischen der Frage und Antwort eine merkliche Pause zu entstehen; der Schüler schaut verlegen und wie ein Hilfesuchender umher, oder er schlägt die Augen nieder und gibt die Antwort, so treffend sie ist, unsicher und verzagt. Vermuthet der Lehrer, daß die richtige Antwort nicht Selbsterzeugniß des Schülers sei, oder daß er keine klare Erkenntniß da-

mit verbinde, so gibt es untrügliche Mittel, sich Gewißheit zu verschaffen.

Er darf nur dieselbe Frage in einer etwas andern Gestalt zum zweiten Male an ihn richten, und dabei den Schüler und seine Umgebungen scharf in das Auge fassen; oder er kann ihn auffordern, das, was er antwortete, mit andern Worten wiederzugeben, Frage und Antwort in einen einzigen Satz zusammenzufassen u. dgl. Auch kann man nach den Gründen fragen, warum der Schüler so, und nicht anders antwortete; kann Einwürfe machen, Zweifel erregen und dadurch zur Vertheidigung der gegebenen Antwort auffordern.

Endlich muß der Lehrer auch dann bei richtigen Antworten etwas verweilen, wenn er Grund hat, anzunehmen, daß einer ziemlichen Anzahl schwächerer Schüler der beantwortete Gegenstaud noch unklar sein möchte. In diesem Falle zerlege er den in der Antwort enthaltenen Gedanken in seine Haupttheile, bringe dieselbe auch den weniger geübten Schülern theilweise zur Erkenntniß, und lasse sie dann die Theile wieder zu einem Ganzen zusammen fassen. Es antwortet z. B. ein fähiger Schüler auf die Frage, worin der Eigennutz bestehe: „Der Eigennutz besteht darin, daß man bloß auf seinen Vortheil sieht, ohne auf den Nutzen Anderer Rücksicht zu nehmen.“ Darauf richte man an Schwächere folgende Zergliederungsfragen und zuletzt die Zusammenfassung:

Fr. „Worauf sieht der Eigennützige nur?“
„Worauf nimmt er keine Rücksicht?“
„Was thut also der Eigennützige?“
„Sage nun, worin der Eigennutz besteht!“

§. 129.

2) Eine unrichtige Antwort.

Viel häufiger sind die Antworten, welche der Lehrer erhält, unrichtig. Allein auch hier ist so wenig immer die Schuld auf Seiten des Schülers, als wenn die Antwort ganz

ausbleibt. Gar oft hat der Lehrer nicht deutlich, bestimmt, einfach, angemessen und zusammenhängend genug gefragt, die Worte nicht laut genug ausgesprochen, nicht gehörig betont, oder weiß überhaupt nicht die Aufmerksamkeit des Schülers zu fesseln, und in ihm Theilnahme an dem besprochenen Gegenstande zu erregen.

In diesem Falle verbessere der Lehrer sogleich den gemachten Fehler, und wenn er ja fürchten sollte, durch Verbesserung der Frage in den Augen der Schüler oder Zuhörer zu verlieren; so schicke er der wiederholten Frage einige rechtfertigende Worte voraus, z. B.: „Du hast vielleicht die Frage nicht recht gehört." „Es war dir wahrscheinlich ein Ausdruck unverständlich." „Ich will dich deutlicher und bestimmter fragen." Oder: „Merke auf das Wort, das ich besonders betone!" „Denke daran, was wir kurz zuvor eingesehen haben!" u. dgl.

Anders muß sich natürlich der Lehrer benehmen, wenn an der gegebenen unrichtigen Antwort entschieden der Schüler Schuld war. Da es jedoch, wie §. 125 erörtert wurde, ein großer Unterschied ist, ob eine unrichtige Antwort ganz falsch, oder nur unpassend und ungenügend ist; so muß auch das Verhalten des Lehrers bei diesen verschiedenen Graden der Unrichtigkeit der Antwort verschieden sein.

1) Ist die Antwort ganz falsch, und rührt dieß von irrigen Vorstellungen oder mangelnden Vorkenntnissen her; so muß der Lehrer — falls die Zeit es gestattet — jene zu berichtigen, diese zu ergänzen suchen. Scheint die falsche Antwort durch ein Mißverstehen der Frage veranlaßt worden zu sein, so muß der Lehrer auf das mißverstandene Wort eingehen, den wahren Begriff desselben suchen lassen, und dann auch den Punkt hervorheben, welcher den Schüler auf die falsche Antwort hinleitete, worauf dann die richtige unfehlbar folgen wird.

Enthält die Antwort etwas Lächerliches, und kam dieß ohne Absicht des Schülers in dieselbe, so muß sogleich jedes

schallende Auslachen unterdrückt, und dann untersucht werden, was der Schüler unter den gebrauchten Ausdrücken verstehe, und wie er zu einer so lächerlichen Verbindung der Begriffe und Gedanken kam. Sollte jedoch — was bei dem Unterrichte eines in Würde dastehenden Lehrers wohl selten vorkommen wird — mit Absicht von einem muthwilligen Schüler etwas Lächerliches in eine Antwort gelegt werden; so weise der Lehrer mit dem ganzen Gewicht seines Lehreransehens jeden Ausbruch eines Gelächters zurück, errege durch wenige, aber ernste und eindringende Worte in dem Antwortenden Scham und Reue, in den Zuhörenden Unwillen über das Geschehene, und behalte sich nöthigenfalls die besondere Bestrafung des frevelhaften Schülers noch vor.

2) Liegt das Unrichtige der Antwort darin, daß ihr Inhalt nicht zur Frage paßt, so darf der Lehrer die Antwort nicht so hart von sich weisen; sondern er muß den Schüler zur Erkenntniß bringen, daß das, was er antwortete, nicht paßte, und muß ihm dann zum Finden der richtigen Antwort behilflich sein. Der Schüler antwortet z. B. auf die Frage, welchen Gebrauch man von seinem Reichthume machen solle? „Viele Menschen gebrauchen ihren Reichthum nicht recht." Darauf kann der Lehrer sagen: „Ja wohl gebrauchen viele Menschen ihren Reichthum nicht recht; aber ich will nicht wissen, wie ihn viele Menschen gebrauchen, sondern, wie sie ihn gebrauchen sollen. Was will ich wissen? Was mußt du mir also angeben? Was aber sagtest du mir? Nun besinne dich, welchen Gebrauch soll man wohl von seinem Reichthume machen?" Geht es dann noch nicht, so erzählt man von einem Geizigen, wie er sich und seiner Familie die nöthige Nahrung und Kleidung entzog, wie er nichts für die geistige Ausbildung seiner selbst und der Seinigen that, kein Unternehmen für das gemeine Beste unterstützte, Armen und Nothleidenden keine Hilfe leistete u. dgl.; dann von einem Verschwender, wie dieser seinen Reichthum benützte, um Sünden und Lastern zu fröhnen, Muthwillen zu treiben u. dgl.; und der Schüler

wird durch Aufsuchen des Gegentheils leicht auf den rechten Gebrauch des Reichthums kommen.

3) Ist die Antwort endlich deßhalb unrichtig, weil sie die in der Frage theilweise ausgesprochene Wahrheit nicht vollkommen ergänzt, oder in der Form Mängel hat, folglich ungenügend ist; so muß der Lehrer noch nachsichtsvoller sein; und nur ein schlechter Katechet, der gegebene Antworten nicht zu benützen versteht, wird solche Antworten verwerfen, und sich, besonders in Volksschulen, zuletzt der Gefahr aussetzen, gar keine Antwort mehr zu erhalten.

Da das Ungenügende einer Antwort entweder darin besteht, daß die Antwort ihrem Sachinhalte, oder ihrem sprachlichen Ausdrucke nach noch nicht den vollen Grad von Richtigkeit erhalten hat; so hat der Fragende das, was gut in der Antwort ist, sogleich zu behalten, und nur das Mangelhafte verbessern zu lassen. Antwortet z. B. ein Schüler auf die schon oben angeführte Frage, welchen Gebrauch man von seinem Reichthume machen solle? „Einen rechten"; so muß der Lehrer weiter fragen: „Welches ist nun der rechte Gebrauch? Diesen will ich eben erfahren." Oder: „Ich fragte nicht, was für einen Gebrauch, sondern welchen Gebrauch soll man von dem Reichthume machen? Nicht die Art des Gebrauches will ich wissen, sondern den einzelnen bestimmten Gebrauch selbst;" u. dgl.

Noch leichter kann man das Ungenügende im Ausdrucke verbessern lassen, zumal, wenn in der Schule auch besonderer Sprachunterricht ertheilt wird. Jedoch darf man sich bei Sprachverbesserungen von Antworten nicht zu weiteren sprachlichen Erörterungen verleiten lassen, und den eigentlichen Lehrgegenstand aus dem Auge verlieren. Uebrigens darf der Lehrer auch nicht pedantisch sein, und bei den Antworten der Schüler gerade dieselben Ausdrücke verlangen, deren er sich bedienen würde, oder die er in dem schriftlichen Gedankengange seiner Lehrunterredung eingetragen hat. Der Geist ist auch hier die Hauptsache, und wenn nur der Sinn der Antwort richtig und

passend ist, und die gewählten Worte nicht wirkliche Verstöße gegen die Sprachregeln enthalten, so hat der Lehrer allen Grund, die Antwort als genügend anzunehmen.

Was bei der katechetischen Lehrform im engern Sinne noch zu beachten ist, wird später bei der besonderen Methodik und zwar bei dem Religionsunterricht, so weit es nöthig ist, seine Stelle finden.

Unter den Lehrbüchern der Katechetik nehmen auf die Form der Fragestellung und auf das Verhalten des Lehrers bei den Antworten besondere Rücksicht:

Thierbach, Lehrbuch der Katechetik. Hann. 1830.

Hoffmann, Katechetik oder Anleitung zum Unterricht der Jugend in der christl. Religion, vorzüglich für Volksschullehrer. Jena 1841.

3) Die aufgebende Lehrform.

§. 130.

a) Wesen der aufgebenden Lehrform.

Eine weitere, wesentlich verschiedene Form des Unterrichts ist die aufgebende. Sie besteht, wie schon ihre Benennung sagt, darin, daß der Lehrer durch Aufgaben, welche die Schüler selbst bearbeiten müssen, ihnen Kenntnisse und Geschicklichkeiten mitzutheilen sucht. Das Fremde, der griechischen Sprache entnommene Wort, womit man diese Lehrform bezeichnet, ist heuristisch, wörtlich: findend, weil der Schüler selbst finden muß, was der Lehrer zum Suchen aufgibt.

Die Hauptverschiedenheit bei der Anwendung dieser Lehrform besteht darin, daß man entweder in der Aufgabe ein Ganzes gibt, und dem Schüler überläßt, dasselbe in seinen Theilen darzustellen, z. B. man gibt ihm auf, große Summen in kleine zu zerlegen; ganze in Bruchtheile aufzulösen, Sätze und Stylstücke in ihre Theile zu spalten u. dgl.; oder der Schüler erhält Einzelnes hingegeben, Theile, Verhältnisse u. s. w., und muß sie zu einem Ganzen zusammenfügen, z. B. einzelne Größen zusammenzählen und vervielfachen, aus gegebenen Wörtern Sätze, und aus einzelnen Hauptgedanken ganze Stylstücke zu bilden u. dgl. Jene Art nennt man die analytische oder auflösende, diese die synthetische oder verbindende.

§. 131.

b) Werth der aufgebenden Lehrform.

Wer je Unterricht ertheilt hat, wird zugeben, daß diese Lehrform nicht weniger werthvoll ist, als die katechetische, ja daß man sie im Unterrichte und bei Prüfungen gar nicht entbehren kann.

a) Dem Schüler gewährt sie folgenden Nutzen:

1) Sie übt seine Kräfte ganz vorzüglich, weil er bloß auf sich beschränkt ist und selbstthätig das suchen und bearbeiten muß, was aufgegeben ist.

2) Durch sie wird das, was er findet, und zu Stande bringt, zum unverlierbaren und vollkommen beherrschten Eigenthume.

3) Durch die Anwendung dieser Lehrform entsteht in dem Lernenden Selbstvertrauen, und Jeder weiß, wie viel das Bewußtsein seiner Kraft das ganze Leben hindurch zum Gelingen aller Unternehmungen beiträgt.

4) Der Schüler lernt überhaupt auf diese Weise mehr auf eigenen Füßen stehen, und sich selbst helfen.

5) Es gewährt dem Schüler Freude, wenn er nach vorausgegangener Anstrengung ausrufen kann: „Jetzt kann ich's!" „Nun hab' ich's!"

b) Dem Lehrer ist die aufgebende Lehrform ein Mittel:

1) die Fähigkeiten und Fortschritte seiner Schüler genau kennen zu lernen;

2) gewisse Unterrichts-Gegenstände, z. B. Rechnen, Stylübungen, Gedächtnißübungen gründlich zu lehren, welche außerdem nur oberflächlich getrieben werden können;

3) die Schüler zu Hause, besonders durch Gedächtnißübungen, und abtheilungsweise in der Schule, wenn er eine andere Abtheilung unmittelbar unterrichtet, zweckmäßig selbst zu beschäftigen; und

4) Mannigfaltigkeit in die Unterrichtsweise zu bringen durch Abwechselung dieser Lehrform mit andern.

Auf den Werth der aufgebenden Lehrform machte besonders Pestalozzi aufmerksam und gebrauchte sie in Verbindung mit der vorsprechenden Lehrform vorzugsweise.

Vgl. Ewald, Briefe über die Pestalozzische Methode; auch Niederer, von Türk und Andere über denselben Gegenstand.

§. 132.

c) Regeln für die aufgebende Lehrform.

Auch bei dieser Lehrform muß Mehreres vom Lehrer beachtet werden:

1) Was die Wahl der Aufgaben betrifft, so dürfen sie weder zu schwer, noch zu leicht sein, weil Beides den Bildungszweck verfehlen, und auf die Stimmung und das Verhalten des Schülers in der Schule nachtheilig einwirken würde. Bei den Gedächtnißübungen wird besonders oft gegen diese Regeln verfehlt. Man gibt Kindern die schwersten Sprüche zum Auswendiglernen auf, deren Sinn ihnen gar nicht begreiflich gemacht werden kann, und sogar Elementarschüler müssen zuweilen Lieder von Luther oder Klopstock auswendig lernen, deren Sprache selbst Erwachsenen schwer verständlich ist.

Ebenso müssen sie im stufenweisen Verhältnisse zu einander stehen. Schon die erste Aufgabe zur eigenen Bearbeitung setzt einen gewissen Grad von Kenntnissen, wenigstens Bekanntschaft mit den Grundvorstellungen eines Unterrichtsgegenstandes voraus; jede folgende aber muß sich auf die vorhergegangene stützen.

Deßgleichen muß der Lehrer bemüht sein, in die Aufgaben, wie in die Bearbeitungen, auch der Form nach, Abwechslung zn bringen, um denselben immer neuen Reiz zu verleihen.

2) Die Aufgaben selbst müssen so beschaffen sein, daß der Schüler den Sinn derselben leicht und richtig aufzufassen im Stande ist. Namentlich müssen sie recht einfach und bestimmt gegeben werden. Vorsorglich kann man auch den Inhalt der Aufgabe noch besonders erklären, oder dieselbe von den Schülern mit andern Worten wiedergeben lassen.

3) Ehe die Schüler sich an die Bearbeitung machen, muß ihnen wenigstens an Einem Beispiele gezeigt werden, wie die Aufgabe zu lösen, und wie die Lösung der Richtigkeit nach zu prüfen, oder die sogenannte Probe zu machen sei.

4) Bei der Bearbeitung selbst lasse man dem Schüler gehörig Zeit, besonders auch, um die Arbeit nicht in einer mißfälligen Form darstellen zu müssen. Man dränge und ängstige den Lehrling nicht durch zu häufiges Fragen, ob er noch nicht fertig sei? u. dgl. Im Gegentheile stehe man ihm rathend zur Seite, doch nur so, daß er auf die Weise hingeleitet werde, die Lösung selbst zu finden, nicht daß man seine Thätigkeit durch zu viele Andeutungen hemme, oder gar die Arbeit selbst mache.

Der Gebrauch erlaubter Hilfsmittel sei gestattet, die Benützung unerlaubter Mittel aber, oder gar das Abschreiben von Andern sei verpönt.

5) Nach Beendigung der Arbeit prüfe der Lehrer dieselbe sorgfältig, richte sein Augenmerk nicht bloß auf die Sache, sondern auch auf die Darstellung, forsche nach der Weise, wie der Schüler zur Lösung kam und bei der Bearbeitung verfuhr, und lasse die Fehler wo möglich von dem Schüler selbst, oder von andern Schülern verbessern.

Falsche Lösungen ohne Weiteres als verfehlt zu verwerfen, sie ausstreichen, weglöschen und von vornen anfangen zu lassen, ist höchst zweckwidrig, und raubt dieser Lehrform einen großen Theil der in ihr liegenden bildenden Kraft.

Findet man die Arbeit bei der Durchsicht richtig, so begnüge man sich nicht immer damit, sondern frage auch nach den Gründen, warum der Schüler so, und nicht anders verfuhr, so daß man auch über die Weise der Lösung Rechenschaft fordert.

Wilmsen äußert sich über diese Lehrform also: „Bei dieser Form des Unterrichts scheint sich der Lehrer fast nur leidend zu verhalten, und kaum kann man sagen, daß er lehre; aber er muß doch mit einer sehr angestrengten Aufmerksam-

keit dem Schüler auf seinem Wege folgen, muß ihn durch Winke und Fragen vor Abwegen bewahren und seiner Thätigkeit die rechte Richtung geben."

Vgl. Lindner, die heuristische Lehrform.

4) Die vortragende Lehrform.

§. 133.

a) Wesen der vortragenden Lehrform.

Noch gibt es eine Lehrform, die auch in niederen Lehranstalten nicht selten zur Anwendung kommt, in höheren aber gewöhnlich — die vortragende. Sie besteht darin, daß der Lehrer durch zusammenhängende Rede, wobei die Schüler Zuhörer sind, diese zu bilden und ihnen Kenntnisse mitzutheilen sucht. In der Zeit, in welcher man unsere schöne Muttersprache durch fremde Wörter entstellte, gab man dieser Unterrichtsweise den Namen akroamatische Lehrform, nach einem griechischen Worte, welches etwas dem Ohre Vorgetragenes und zwar gerne Gehörtes bezeichnete, gleichsam einen Ohrenschmaus, eine Ohrenweide.

Bei dieser Lehrform denkt man sich gewöhnlich nur den Sprechenden thätig und die Zuhörenden fast ganz leidend. Dadurch aber entzieht man dieser Spracheinkleidung des Lehrstoffes einen großen Theil ihres bildenden Einflusses. Man kann die akroamatische Lehrform gar wohl auch so handhaben, daß der Zuhörer zur Geistesthätigkeit angeregt wird, daß er dem Entwicklungsgange der Gedanken des Lehrers ununterbrochen folgt, und gleichsam die mitzutheilenden Wahrheiten und Kenntnisse selbst aufzufinden und zu einem Ganzen zu vereinigen hilft. Jenes ist die bloß mittheilende, dieses die entwickelnd-akroamatische Lehrform.

Die letztere hat mit der Sokratischen Lehrform große Aehnlichkeit; denn bei ihr legt der Lehrer gewissermaßen sich selbst Fragen zur Beantwortung vor, und läßt den ganzen Entwicklungsgang des Lehrstoffes, wie eine Art Selbstgespräch, vor den Zuhörern vorübergehen. Diesterweg schlug für diese

entwickelnd-akroamatische Unterrichtsweise die Benennung Schleiermacher'sche Lehrform vor, weil der berühmte, mit den Sokratischen Gesprächen bei Plato tief vertraute Professor Schleiermacher in Berlin sich dieser Behandlungsweise des Unterrichtsstoffes mit einem so ausgezeichneten Erfolge bediente, wie Sokrates der Fragform.

Diesterweg sagt im Wegweiser. 2te Aufl. S. 143.: „Wir haben also, wenn wir die inneren und äußeren Verschiedenheiten der Lehrweise mit einander vergleichen, ein Gevier (eine Quadruplizität), nämlich:

1) die mittheilende (die gebende, die die Rezeptivität oder Empfänglichkeit des Schülers besonders in Anspruch nehmende) Lehrweise:
   a) vortragend,
   b) fragend (fragend-vortragend, scheinbar fragend — ein Fragespiel);
2) die entwickelnde (findende, die die Spontaneität oder Selbstthätigkeit des Schülers besonders erregende) Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend.

Es gibt also eine entwickelnde Lehrweise, die aussieht, wie (mittheilender) Vortrag, und es gibt eine mittheilende, die aussieht, wie entwickelnd.

In der entwickelnd-vortragenden Lehrweise war Schleiermacher ein Meister, in der entwickelnd-fragenden Sokrates. Da man diese darum die Sokratische genannt hat, so könnte man in dieser Analogie jene die Schleiermacher'sche nennen, fast nicht mit weniger Grund, als zu jener Benennung Berechtigung vorhanden gewesen. Der Unterschied ist nur der, daß in dem Alterthum ausgezeichnete Eigenschaften mehr an einzelnen Heroen wahrgenommen wurden, wogegen in der neuern Zeit einzelne Persönlichkeiten nicht mehr so scharf hervortreten."

Vgl. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Neue Folge. Bd. X. Heft 2. u. 3. „Ueber die Lehrmethode Schleiermacher's, nebst Folgerungen für Schullehrer."

§. 134.

b) Werth der vortragenden Lehrform.

Je nachdem bei der vortragenden Lehrform mehr, oder weniger entwickelnd verfahren wird, je nachdem ist ihr Werth größer, oder geringer.

a) Die vortragende Lehrform hat an sich schon folgenden Werth:

1) Durch sie kann man Wahrheiten und bestimmte Kenntnisse, die nicht entwickelt werden können, sondern den Schülern gegeben werden müssen, auf eine sehr einfache Weise mittheilen z. B. Glaubenssätze, welche über die Erkenntnißkraft des Menschen hinausliegen (wie die Lehre von der Dreieinigkeit, von der Gegenwart Christi im Abendmahl, von der Auferstehung des Leibes ꝛc.); ebenso geschichtliche Thatsachen, geographische und naturhistorische Kenntnisse u. dgl.

2) Zu Einleitungen am Anfange des Unterrichts und zu Uebersichten und Wiederholungen nach Abschnitten und am Schlusse der Lehrstunde eignet sich der zusammenhängende Vortrag ebenfalls sehr gut.

3) Nicht weniger bedarf der Lehrer dieser Form des Unterrichts, wenn er, nach vorausgegangener Entwicklung des Lehrgegenstandes für den Verstand, auch das Herz seiner Schüler ergreifen, sie für das erkannte Wahre und Gute gewinnen, und ihren Willen zur Vollziehung desselben bestimmen will. Bei diesen höheren Zwecken des Unterrichts, welche vorzugsweise dem Religionslehrer vor der Seele schweben müssen, reicht ein bloßes Vor- und Nachsprechen oder verständiges Fragen und Antworten nicht aus. Da muß der Lehrer im Zusammenhange sprechen und sein ganzes Herz ausströmen in den ergreifenden und hinreißenden Fluß der Rede.

Vgl. Die Katechisationen von Dolz und neuerdings von Rohland (Rektor in Heldrungen), wo am Anfange der Unterredungen, nach Haupttheilen und am Schlusse ein sehr zweckmäßiger Gebrauch von der vortragenden Lehrform gemacht wird. Auch Hoffmann empfiehlt dieß in seiner Katechetik. Jena 1841. S. 134.

4) Durch Anwendung der akroamatischen Lehrform in Schulen werden die Kinder befähigt, die Predigten des Geistlichen besser zu verstehen, und somit auch diesem wichtigen religiösen Fortbildungsmittel größeren Einfluß zu gestatten.

5) Auch die Sprache der Schüler kann durch diese Lehrform gebildet, und ihr mündlicher Vortrag geregelt werden, was in unserer Zeit auch für den Bürgers- und Bauersmann Bedürfniß geworden ist, da Männer dieser beiden Stände nicht nur bei den Berathungen ihrer Gemeindeangelegenheiten, sondern auch nicht selten bei denen des Kreises und des ganzen Landes ihre Urtheile, wenigstens in verständlicher Rede, abgeben und begründen sollen.

6) Endlich ist diese Lehrform auch oft dem Lehrer sehr willkommen, wenn er schnell einen Gegenstand beendigen soll, ohne daß es die Zeit erlaubt, sich der umfangreichen Fragweise zu bedienen.

b) Die entwickelnd-vortragende oder Schleiermacher'sche Lehrform hat überdieß noch den besonderen Vorzug, daß sie zu großer Geistesthätigkeit anregt und fast ebenso im schulgerechten Denken übt, wie die fragende oder katechetische Lehrweise.

Ueber den Werth der entwickelnd-akroamatischen Lehrform und ihr Verhältniß zur Sokratischen äußert sich Diesterweg im Wegweiser Th. I. S. 144 und 45 also.: „Was wir verlangen, ist die schwerste und fruchtbarste Lehrweise zugleich; die sogenannte Sokratische ist schwerer, als die sogenannte Schleiermacher'sche. Wie schwer sie sein möge, kann man daraus schon erschließen, daß die Professoren schon zu den seltenen Erscheinungen gehören, die es auch nur zu versuchen Lust haben, in der letzteren Weise zu doziren. Von dem momentanen Versuche bis zur bleibenden Ausführung ist aber noch ein großer Schritt. Die ächten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Methodik der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedow's Zeiten als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausgezeichnete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser außerordentlichen Kunst gestrebt haben. Wie tief sie auf den Geist der Schüler einwirken muß, bedarf für den, der sie wenn auch nur unvollkommen, anzuwenden versteht, keines Beweises; er hat es in freudiger, unvergeßlicher Anschauung erfahren, wie die jungen Seelen ihre Fittige heben und ihre Flugkraft sich steigert. Es ist ein Höhepunkt des Lehrerlebens; denn hier berührt die Seele die Seele. Impotente (zur geistigen Erzeugung impotente) Menschen haben auch diese Lehrweise als leer und nichtig nachzuweisen sich bestrebt, zur Schande für sie selbst, weil sie dadurch beweisen, daß sie die Natur des menschlichen Geistes nicht kennen, ja nicht einmal die größten Erscheinungen in der Lehrerwelt zu fassen vermögen. Erst müssen sie darthun, daß die Rezeptivität oder gar die Passivität die höchste Eigenschaft des menschlichen Geistes sei; dann wollen auch wir die entwickelnde Lehrweise schmähen und verschmähen. So lange wir aber die Spontanei-

tät oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, so lange der selbstthätigere, von äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist; so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in den Schulen, d. h. in allen, den niederen, mittleren, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, wo möglich, die entwickelnd-fragende, wo dieß aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd-vortragende, d. h. wo möglich die Sokratische, oder doch wenigstens die Schleiermacher'sche Lehrweise angewandt werde."

§. 135.

c) Regeln für den Gebrauch der vortragenden Lehrform.

Wie bei dem Gebrauche jeder Lehrform, so hat der Lehrer auch bei der akroamatischen Mehreres zu berücksichtigen. Das Wichtigste davon möchte Folgendes sein:

a) Im Allgemeinen ist die ununterbrochen vortragende Lehrform mehr in höheren Lehranstalten anzuwenden, weil sie größere Fassungskraft, anhaltende Uebung im Denken, mehr Vorkenntnisse und überhaupt einen höheren Grad von Bildung voraussetzt.

Jedoch kann man sich ihrer auch in Volksschulen, besonders in den im vorhergehenden §. angegebenen Unterrichtsgegenständen mit vielem Nutzen bedienen. Zu diesem Zwecke aber müssen die Kinder planmäßig herangebildet werden, indem der Lehrer Anfangs nur ein paar Sätze aneinander reiht, dann allmählich ihre Anzahl steigert und zuletzt erst dieselben zu einem kleinen Vortrage verlängert.

Denzel urtheilte in dieser Beziehung sehr richtig (s. Einl. 3. A. I. Thl. S. 316.): „Herrschende Lehrform kann diese Lehrform im Elementarunterrichte nicht werden, und darf nur in Verbindung mit andern Lehrformen, besonders der katechetischen, hier und da angewendet werden. Vorzüglich läßt sie ein solcher Gegenstand zu, der schon an sich anziehend ist, und die Aufmerksamkeit von selbst erhält. Diese Eigenschaft hat die Geschichte."

b) Im Besonderen hat man noch bei der akroamatischen Lehrform zu beachten:

1) Was in zusammenhängender Rede vorgetragen werden soll, davon muß zuvor der Gedankengang höchst einfach und klar entworfen, und bei der Einkleidung nicht

nur genau eingehalten, sondern auch stets in den Vordergrund gestellt werden, damit der Schüler, wenn er anders aufmerken will, keinen Augenblick den Faden der Rede verlieren kann. Allzukünstliche Dispositionen sind jedoch zu vermeiden, weil sie Anfänger nicht weniger verwirren, als wenn der Lehrer, gar keine Disposition einhaltend, von einem Gegenstand auf den andern überspringt.

2) Die Hauptgedanken des Vortrages dürfen auch wohl vor- oder nachher den Schülern diktirt werden, wenn sie nicht etwa im Lehrbuche enthalten sind, damit sich die Zuhörenden den wesentlichen Inhalt um so sicherer einprägen können, und bei ihren Wiederholungen in und außer der Schule feste Anhaltspunkte haben.

3) Bei der sprachlichen Einkleidung des im Zusammenhange vorzutragenden Unterrichtsstoffes befleißige sich der Lehrer eines sehr einfachen Satzbaues, vermeide besonders allzulange Perioden, gebrauche nicht zu häufige Partizipien und ungewöhnliche Bilder, und bediene sich vorzugsweise kurzer Sätze. Die eindringende und überzeugende Kraft der kurzen Sätze, wie die Ruhepunkte, die sie dem Sprechenden, und die Verarbeitungszeit, die sie dem Zuhörenden gewähren, machen diese Spracheinkleidung im Schulunterrichte besonders anwendbar.

4) Alles im Zusammenhange Gesprochene werde frei vorgetragen. Was man nur abliest, ist nicht halb so belehrend, überzeugend und ergreifend, als was man unmittelbar vom Geiste zum Geiste und vom Herzen zum Herzen spricht. Ueberdieß wird der Lehrer durch Ablesen auch gehindert, die Schulzucht gehörig zu handhaben, weil sein Auge auf das Heft, statt auf die Schüler gerichtet sein muß, wozu noch bei jüngeren Schülern der Verdacht kommt, als wisse der Lehrer die Sache selbst nicht recht, da er sie herauslesen müsse.

5) Der freie Vortrag des Lehrers muß aber auch diejenigen äußeren Vorzüge besitzen, welche man von einem gu-

ten Vortrage erwartet, und welche man unter der Benennung Deklamation und Aktion zusammen faßt. Zu jener gehört eine laute und deutliche Aussprache, richtige Wahl und Veränderung des Tones, sorgfältige Beachtung der Satzzeichen, gehöriges Steigen und Fallen der Stimme und Hervorgehen einzelner Sätze, Worte und Sylben, je nachdem es der Wort-, Rede- und Gefühls-Akzent fordert. Zu dieser, nämlich zur Aktion, gehört: richtige Stellung und Haltung des Körpers und entsprechendes, wohlgefälliges Spiel der Mienen und Geberden, doch ohne Uebertreibung.

6) Der zusammenhängende Vortrag des Lehrers mag aber seinem Inhalte und seiner äußeren Darstellung nach so vorzüglich sein, als er will, so darf er nicht zu lange dauern. Wenn in der Elementarklasse ein paar Minuten, in der Mittelklasse etwas mehr, und in der Oberklasse längstens ½ Viertelstunde vom Lehrer ununterbrochen gesprochen wird, so ist dieß schon viel von der Aufmerksamkeit der Volksschüler gefordert. Besser ist es, man theilt seinen zusammenhängenden Vortrag in Abschnitte, und behandelt diese als kleine Ganze. Endlich muß

7) das akroamatisch Vorgetragene fleißig wiederholt werden; und dazu dient vorzugsweise, daß man den Inhalt desselben sogleich wieder abfragt, um sich zu überzeugen, ob die Schüler auch den Inhalt verstanden und behalten haben, so wie auch, daß man während des Vortrages ein bescheidenes Unterbrechen des Lehrers durch Fragen und Bedenken von Seiten des Schülers nicht nur gestattet, sondern selbst herbeiführt. Gereifteren Schülern kann man aufgeben, das im Zusammenhange Vorgetragene, seinem wesentlichsten Inhalte nach, in der Schule mündlich nachzubilden, z. B. eine Erzählung, eine Schilderung u. dgl., oder schriftlich, was zugleich auch als Stylübung zweckmäßig, und, nach vorausgegangener schriftlicher Mittheilung der Hauptpunkte, nicht allzu schwer ist.

§. 136.

Wechsel mit den Lehrformen.

Schon aus den einzelnen Vorzügen, welche jeder der vier Hauptlehrformen an und für sich zuerkannt werden müssen, geht hervor, daß keine derselben ausschließend in den Volksschulen, ja im Unterrichte überhaupt angewendet werden sollte. Die eine Lehrform eignet sich mehr für diesen Gegenstand, die andere für jenen; manche entspricht mehr einer tieferen Bildungsstufe der Schüler, manche einer höheren.

Hieraus erhellet von selbst, daß ein tüchtiger Lehrer in der Anwendung aller Lehrformen geübt sein müsse, um jede am rechten Orte, zur rechten Zeit und auf die rechte Weise anwenden, und gerade durch diesen Wechsel der Lehrform den Unterricht selbst leichter, erfolgreicher und angenehmer machen zu können.

In der Elementarschule lasse man die vorsprechende und vormachende Lehrform vorherrschen; jedoch frage man jedesmal das Nachgesprochene ab, und leite die Kleinen hie und da an, etwas selbst zu finden, unter Benützung der katechetischen und heuristischen Lehrform. Dann und wann kann man auch schon einige Sätze in ununterbrochener Rede an sie richten, besonders um ihr junges Herz für die Wahrheiten der Religion zu erwärmen und sie zum Vollziehen der göttlichen und menschlichen Gebote geneigt zu machen.

Die Mittelklasse ist recht eigentlich das Feld der fragenden Lehrform, weil die Schüler dieser Klasse in dem Alter stehen, in welchem vorzugsweise das Denkvermögen geübt werden soll, und weil sie auch schon eine solche geistige Vorbildung genossen, so viele Vorkenntnisse gesammelt, und solche Sprachfertigkeit erlangt haben, um auf Fragen mit mehr, als einem gedankenlosen Ja oder Nein antworten zu können. Irrthümlich aber wäre es, wollte der Lehrer der Mittelklasse immerwährend katechisiren. Viel Unterrichtsstoff muß durch die aufgebende Lehrform gefunden, oder eingeübt

werden; und auch die übrigen Lehrformen finden in dieser Schule nicht bloß bei andern Lehrgegenständen, sondern selbst bei dem Religionsunterrichte während des Verlaufes der Katechisation ihre Stelle.

In der Oberklasse endlich dürfte man der vortragenden oder akroamatischen Lehrform einigen Vorzug einräumen, weil hier die Schüler durch den vorausgegangenen Unterricht ebenso für diese schwierige Lehrweise befähigt sind, als die besonders in der letzten Schulklasse zu begründende Charakterbildung und die in den Unterrichtskreis eintretenden wünschenswerthen Lehrgegenstände diese zeitgewinnende und mehr den inneren Menschen ergreifende Lehrform erheischen. Ihr zur Seite muß jedoch die aufgebende Lehrform gehen, um die Schüler zu befähigen, sich bald selbst zu helfen. Von Allem aber, was der Schüler selbst gefunden und gelöst hat, oder was ihm in zusammenhängender Rede vorgetragen wurde, muß er Rechenschaft ablegen durch Antworten auf vorgelegte Prüfungsfragen; und wenn etwas bekräftiget, und tief dem Gedächnisse eingeprägt werden soll, oder wenn der ermattende Lehrstrom eines erfrischenden Zuflusses bedarf; so findet selbst die vor- und nachsprechende Lehrform noch ihre Stelle in der Oberklasse, wie ohnehin die vor- und nachmachende sich bei keinem Elementarunterrichtsgegenstande ganz entbehren läßt.

So müssen alle Lehrformen durch sämmtliche Schulklassen hindurch in einander greifen; müssen durch stete Abwechselung und gegenseitige Ergänzung und Unterstützung in der Hand des geschickten Lehrers die Zwecke des Unterrichts gemeinsam fördern; und müssen dem Unterricht selbst zugleich jenen Zauber verleihen, den jeder Gegenstand im Reiche der Natur und der Kunst durch Mannigfaltigkeit und Schönheit entfaltet.

Bei ...t.

...asse.

Stunde	...onnerstag.	Freitag.	Samstag.
8–	...ächtnißübungen.		
9–	...iblische Geschichte.	Biblische Geschichte.	Biblische Geschichte.
9½	...en schriftlichen Arbeiten.		
10–	Stylübungen. ...Rechnen, ...ündlich.	A. Rechnen. B. Stylübungen.	Sprach- und Aufsatzlehre.
10½	...esang.	Erd- u. Himmelskunde.	Erd- u. Himmelskunde.
1–			

tet.

werden
Schule
bei den
techisat
oder a
hier di
für die
der le
die ir
Lehrge
Mensch
muß j
befähig
Schüle
samme
schaft
fragen
eingep
eines
und n
wie oh
tarunt
hindur
und g
des ge
förder
ber ve
der K

Samstag.
Biblische Geschichte.
A. B. Rechtschreiblehre, wobei die Regeln der Rechtschreibung in stufenweiser Folge gelehrt werden.
C. Rechnen, schriftlich.
A. B. Abschreiben u. Einprägen der Rechtschreibung, als Fortsetzung der obigen halben Stunde.
C. Rechnen, mündl.
A. B. Sprach- u. Aufsatzlehre, wobei gezeigt wird, wie Sätze gebaut und Aufsätze verfaßt werden.
C. Abschreiben u. Einprägen.
Erdkunde.

t, ede Klasse w

Beil

er die

öchentlich.)

Stu		Donn
6	niß=	
6½	Ein= lder.	
7	nd l. auf	A. Abschre B. Lesen
7	auf nd l.	A. Rech und zwar eben Ab B. Abschr pr
8	t Gesang und G	
		Bibl.
		A. Lese B. Abschr tern
		A. Sch au B. Schö di
		A. Sch auf Pa B. Schö die Ta

Beilage Nro. IV.

Stunden.	
8—8½	A. Katec
8½—9	B. Schönschrift C. Abschrei Sätzen u S
9—9½	A. Schönsch B. Abschre Sätzen u Rechtschr C. Lesen
9½—9¾	
9¾—10¼	A. Rechner B. Rechn C. Schönschrt
10¼—10¾	A. Lese lesen in B.) C.) Rechne
10¾—11	

gestic

t

nstag.

tag.

Montag.

Montag.

Montag.

Mittwoch.

Montag.

ang.

werh unterrichtet.
Sch
bei ag.
tech

Donnerstag.	Freitag.
Biblische Geschichte mit Bibellesen und Bibelkunde verbunden. Im letzten Halbjahre das Allerwichtigste aus der christlichen Religionsgeschichte. Schönschreiben in Hefte.	Wie Donnerstag.
Abschreiben v. Wörtern u. Sätzen und Einprägen der Rechtschreibung. Biblische Geschichte.	Wie Donnerstag.
Rechnen, mündlich. Schönschreiben auf die Tafel. Abschreiben von Wörtern Sätzen und Einprägen ihrer Rechtschreibung.	A. Schönschreiben auf die Tafel. B. Rechtschreiblehre. C. Rechnen, schriftlich.
Vaterländische Geschichte. Lesen unter Aufsicht eines Schülers an einem andern Orte.	Wie Donnerstag.

Schluß.

oder
hier
für
der
die
Lehr
Mei
muß
befä
Sch
sam
scha
frag
eing
eine
und
wie
taru
hind
und
des
förd
ber
der

rhalbjah

Marktflecken an

entar

chentlich.)

	Donnerstag.	Freitag.	Samstag.
lichen Hausaufgaben.			
	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.
	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.
	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.
d Gerechneten.			
, dann , dann ehr zur is und	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Mittwoch.
	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.
	Wie Montag.	Wie Montag.	Gesang.

ahr. (24 Stunden wöchentlich.)

…	Donnerstag.	Freitag.	Samstag.
ibungen und Ansehen der schriftlichen Hausaufgaben.			
g.	Bibl. Geschichte.	Wie Donnerstag.	Wie Donnerstag.
g.	Wie Montag.	A. B. Rechnen, abwechselnd mündlich und schriftlich. C. Abschreiben v. Wörtern u. Sätzen und Einprägen ꝛc.	Wie Freitag.
g.	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.
des inzwischen Geschriebenen und Gerechneten.			
iben .	A. B. Rechtschreiblehre, und zwar Regeln in stufenweiser Folge. C. Abschreiben v. Wörtern u. Einprägen ꝛc.	A. B. Sprachlehre, wobei gezeigt wird, wie Sätze gebaut und Aufsätze verfaßt werden. C. Schönschreiben auf die Tafel.	A.) B.) Stylübungen. C. Rechnen, mündl.
eib-) zwar n, was ormit- n Hau- en und urde. eitung Schü- ande-	Lesen.	Lesen.	Wie Mittwoch.
mels-	Erd- und Himmelskunde.	Vaterländische Geschichte.	Vaterländische Geschichte.

Schlußandacht.

Beilage Nro. VIII.

Stunden	Montag.
8—8½	
8½—9	A. Katechismu... klärung. B.) C.) Schönschreiben auf
9—9½	A. Schönschreiben auf B. Abschreiben von Wi... Sätzen und Einprä... Rechtschreibung. C. Lesen.
9½—10	A. Rechnen, schriftlich. B. Rechnen, münd... C. Rechnen, schriftlich.
10—10¼	
10¼—11	A. Rechnen, münd... B. Rechnen, schriftlich. C. Lesen unter Leitung ...beren Schülers an ...deren Orte. Die let... stunde wird abgeschn... Unterstützung des Le... ter des Rechtschreib...
11—11½	Gesang.
11½—12	A. B. Abschreiben von Wi... Sätzen und Einpr... Rechtschreibu... C. Rechnen, münd...
1—1½	A. B. Schönschreiben desse... Tafel, was am an... auf Papier geschri... C. Anschauungs-Un...
1½—2	A.) B.) Schönschreiben auf ... fortgesetzt. C. Rechtschreibleh... das Vormittags Abg... diktirt wird, und die ...geln der Rechtschrei... lehrt werden.
2—2½	A. u. B. Lesen. C. Schreiben zur Unterst... Lesenlernens und ... Rechtschreibung.
2½—3	A.) B.) Erd- und Hi... kunde. C. Lesen unter Leitung e... ßeren Schülers an e... deren Orte.

ahr (24 Stunden wöchentlich.)

.	Donnerstag.	Freitag.	Samstag.
ibung	nd Ansehen der schriftlichen Hausaufgaben.		
g. g.	A.) B.) Biblische Geschichte. C. Schönschreiben auf die Tafel.	A. Rechnen, schriftlich. B.) C.) Biblische Geschichte.	A. Abschreiben u. Einprägen der Rechtschreibung. B. Rechnen, schriftlich. C. Rechnen, mündl.
g. des i	A. Rechnen, mündl. B. Abschreiben und Einprägen zc. C. Abschreiben zur Unterstützung des Lesens, später des Rechtschreibens.	A. Abschreiben u. Einprägen der Rechtschreibung. B. Rechnen, schriftlich. C. Lesen.	A. u. B. Lesen. C. Schönschreiben, später auf Papier.
iben .	A.) B.) Rechnen, schriftlich. C. Rechnen, mündl.	A. Stylübungen. B. Schönschreiben auf die Tafel. C. Rechnen, mündl.	Wie Freitag.
	chen Geschriebenen oder Gerechneten.		
eib) zwa n, wa Vormit u Hau en un urde. Leitun Schü ande	A.) B.) Schönschreiben auf Papier. C. Lesen unter Aufsicht eines Lehrschülers.	A. u. B. Lesen. C. Abschreiben zur Unterstützung des Lesens, später des Rechtschreibens.	Wie Mittwoch.
mels	Wie Montag.	A.) B.) Erd- und Himmelskunde. C. Rechnen, schriftlich.	A.) B.) Vaterländische Geschichte. C. Rechnen, schriftlich.
S	Wie Montag.	A.) B.) Erd- u. Himmelskunde fortgesetzt. C. Schönschreiben auf die Tafel.	A.) B.) Vaterländ. Geschichte fortgesetzt. C. Schönschreiben auf die Tafel.

andacht.

Werner.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Jacobi, Friedrich

Teutsche Schulmethodik ein Handbuch für Lehrer, besonders für die Mitglieder der Schullehrer-Fortbildungs-Anstalten und für gehobene Schullehrer-Seminarien
Bd.: 1

Altdorf 1841

Paed.th. 2134-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763128-5